

Учредитель:
ФГБОУ ВПО «Уральский
государственный
педагогический
университет»

Главный редактор:
Ларионова И.А., доктор
педагогических наук,
профессор

**Заместитель главного
редактора:**
Дегтерев В.А., доктор
педагогических наук,
профессор

**Ответственный
редактор:**
Коротун А.В., кандидат
педагогических наук,
доцент

Адрес редакции:
г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26,
каб. 149

Тел.:
(343) 235-76-81
Факс:
(343) 336-13-50

E-mail:
s-h_vestnik@rambler.ru

Периодичность – 4 раза
в год

Электронная версия
журнала размещена на
сайте: isobr.uspu.ru

Журнал
зарегистрирован
Министерством РФ по
делам печати,
телерадиовещания и
средств массовых
коммуникаций от
24.01. 2011 г.
Свидетельство о
регистрации
ПИ № ФС 77-43737

Зарегистрирован
Международным
центром стандартной
нумерации сериальных
изданий
ISSN 2307-6308

При перепечатке

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....	3
<u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</u>	
Авдюкова А.Е., Авдюкова А.А. Возможности модельного агентства как субъекта бизнеса и образования в процессе удовлетворения потребностей потребителя	4
Коряковцев А.А. Полифония рациональностей	10
Петрова Л.Е., Харченко В.С. «Работа по специальности» как устаревшее понятие	16
Франц С.В. «Индустриальный» поворот в образовании	24
Шалагина Е.В. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников в современных условиях: социологический анализ	34
<u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ</u>	
Коротун А.В., Хорькова Е.Л. Реализация модели развития правовой среды общеобразовательного учреждения	44
<u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</u>	
Байлук В.В. Учебно-практическая деятельность студентов	53
Дегтерев В.А., Трибунская В.А. Компетентностный подход – новая парадигма образования (продолжение).....	71
Дорохова Т.С. Ментальные характеристики отечественной педагогики и образования	82
Шрамко Н.В. Специфика профессиональной подготовки в магистратуре	88
ПРОЕКТЫ	93
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	102
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	104
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	106

ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

научно-практический журнал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бочарова В.Г.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Галагузова М.А.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Иванов А.В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Козыбай А.К.	доктор педагогических наук, профессор	Алматы, Казахстан
Маврина И.А.	доктор педагогических наук, профессор	Омск, Россия
Мардахаев Л.В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Мустаева Ф.А.	доктор социологических наук, профессор	Магнитогорск, Россия
Расчетина С.А.	доктор педагогических наук, профессор	Санкт-Петербург, Россия
Сорочинская Е.Н.	доктор педагогических наук, профессор	Ростов-на-Дону, Россия
Стейнов Л.	доктор философии, профессор	Копенгаген, Дания
Торохтий В.С.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Байлук В.В.	доктор философских наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Беляева М.А.	доктор культурологии, доцент	Екатеринбург, Россия
Вылегжанина И.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Герт В.А.	кандидат философских наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Дегтерев В.А.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Зыскина М.А.	кандидат медицинских наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Иваненко М.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Нахимова Е.А.	доктор филологических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Шрамко Н.В.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия

Материалы журнала размещаются на платформе
Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
Российской универсальной научной электронной библиотеки

Подписной индекс по каталогу Респечати - 84588

К читателям журнала



ЛАРИОНОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, главный редактор научно-практического журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки»

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Очередной номер Вестника посвящен самым разнообразным и актуальным темам в области философии, социологии, педагогики, образования и бизнеса. Авдюкова А.Е., Авдюкова А.А. анализируют возможности модельного агентства в процессе удовлетворения потребностей потребителей; Коряковцев А.А. обращает наше внимание на философскую проблему – полифонию рациональностей; Петрова Л.Е., Харченко В.С. анализируют понятие «работа по специальности»; Франц С.В. – «индустриальный» поворот в образовании; Шалагина Е.В. рассуждает об особенностях профессионального самоопределения старшеклассников в современных условиях.

В разделе «Социально-гуманитарные технологии» данного номера подробно описывается опыт по реализации модели правовой среды общеобразовательного учреждения (Коротун А.В., Хорькова Е.В.).

Раздел «Социально-гуманитарное образование» открывает статья Байлука В.В. об учебно-практической деятельности студентов. Дегтерев В.А., Трибунская В.А. продолжают анализировать компетентностный подход как новую парадигму образования (предыдущий материал размещен в Вестнике 4-2014). О ментальных характеристиках отечественной педагогики и образования рассуждает Дорохова Т.С. Шрамко Н.В. обращается к актуальной теме современного образования – к специфике профессиональной подготовки в магистратуре.

Приглашаем наших читателей к активному сотрудничеству.

С надеждой на сотрудничество и уважением, Ирина Анатольевна Ларионова

УДК 378.147:005.511
ББК Ч49-13р

ГРНТИ 14.37

Код ВАК 13.00.01

*Авдюкова А.Е.,
Авдюкова А.А.*
Екатеринбург

**ВОЗМОЖНОСТИ МОДЕЛЬНОГО АГЕНТСТВА КАК СУБЪЕКТА
БИЗНЕСА И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ
ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОТРЕБИТЕЛЯ**

Ключевые слова: модельный бизнес, модельное агентство, самореализация, удовлетворение потребностей клиентов.

Аннотация. Авторы, проанализировав современные возможности модельных агентств, охарактеризовали актуальные направления развития модельного агентства как субъекта бизнеса и образовательного процесса.

*Avdukova A. E.
Avdukova A. A.*
Yekaterinurg

**OPPORTUNITIES OF MODAL AGENCY AS A SUBJECT
OF BUSINESS AND EDUCATION IN THE PROCESS
OF SATISFYING CONSUMERS' REQUIREMENTS**

Keywords: model business, model agencies, self-realization, satisfaction of clients' requirements.

Summary. Having analyzed contemporary opportunities of model agencies the authors organized actual directions of development of model agency as a subject of business and educational process.

Принято считать, что модельный бизнес имеет только одно предназначение – предоставление моделей для модных показов. Изначально, модельеры для своих модных показов приглашали актрис, танцовщиц, привлекательных девушек, способных владеть своим телом. Впоследствии взаимодействие между моделью и дизайнером стало официально оформляться в модельных

агентствах, что связано с необходимостью определения правоотношений участников, в направлении установления материального вознаграждения сторон как в любом бизнесе. Гонорары и вознаграждения в модельном бизнесе можно сравнить с самыми высокооплачиваемыми профессиями. Возможно, это и сформировало

представление о модельных агентствах, как об организациях деятельность, которых направлена только на получение баснословных прибылей.

Стоит заметить, что современные модельные агентства, являющиеся субъектами бизнеса, наряду с модными показами, также предоставляют моделей для: фото- и видеосъемок, презентаций, выставок, фэшн-шоу и мероприятий разных направлений. Казалось бы, для успешного бизнеса модельного агентства нужны лишь – хорошая модельная база и грамотный менеджмент. Однако современные агентства делают заявку не только на подбор идеальной модельной базы и внедрение ее в максимальное количество проектов, но и на создание условий для самореализации молодежи, взрослых и зрелых людей, а также социализации подрастающего поколения. Не случайно феномен самореализации все чаще начинает привлекать научное сообщество, что нашло отражение в работах Е.В. Лихачева, С.А. Химичевой. Тем не менее, стереотипное представление о деятельности модельных агентств ограничивает возможности в само-реализации нескольких потенциальных групп, представители которых и не предполагают, что их потребности, хотения, желания, мечты вполне реализуемые и пренебрежение которыми, по мнению А.Е. Авдюковой, приводит к фрустрации и разочарованности в других видах деятельности, особенно в юношеском возрасте. Здесь и возникают противоречия:

– между стереотипным, представлении о модельном агентстве, как об организации стремящейся к получению прибыли за счет предоставления моло-

дых девушек в качестве моделей на модные показы и современной концепцией модельного агентства как коммерческой организации, стремящейся к достижению социально значимых целей;

– между имеющимися условиями для самореализации клиентов в интересующем виде деятельности и низкой информированности о предоставляемых модельным агентством услугах и возможностях.

Данные противоречия и определили проблему исследования, которая заключалась в поиске путей интеграции целей получения прибыли и реализации социально значимых целей модельного бизнеса.

«Бизнес – это предпринимательская экономическая деятельность, приносящая доход, прибыль» [Толковый словарь, 2000: 47]. Понятие «бизнес» можно рассматривать как самостоятельную, осуществляемую на свой риск деятельность, которая направлена на систематическое получение прибыли от пользования имуществом или нематериальными активами, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг лицами, зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке». Также под бизнесом понимают:

1. Процесс соединения материальных, финансовых, трудовых и нематериальных ресурсов в целях создания товаров или услуг, удовлетворяющих потребности экономики.

2. Предприятие или группу предприятий, являющихся сферой влияния (управления, руководства, принятия решений) определенного лица или группы лиц» [Клейнер 1998: 4].

Другое определение бизнеса более широко раскрывает его суть понятия.

Бизнес – это:

1. Дело, занятие, предпринимательство, экономическая деятельность, направленная на достижение определенных результатов (получение прибыли).

2. Сделки, торговые операции.

3. Деловая жизнь, деловые круги, экономическая деятельность вообще в отличие от других сфер жизнедеятельности (культуры, политики, образования и т.д.).

4. Компания, предприятие, экономический субъект.

5. Термин, обозначающий учреждение, специализирующееся в той или иной области предпринимательства» [Интернет-журнал «Как работают вещи»].

Данные определения характеризуют бизнес как односторонне направленную экономическую деятельность, результатом которой является получение прибыли, что в полной мере не отражает концепцию и направленность современных модельных агентств.

Совершенно очевидно, с одной стороны, можно говорить о том, что модельный бизнес – это деятельность людей, направленная на получение доходов или прибыли.

С другой стороны, модельный бизнес можно понимать как общественно полезную деятельность, которая осуществляется в порядке личной инициативы, целью которой является производство услуг для других людей. Тут будет уместно рассмотреть следующее определение. «В широком смысле: бизнес – это система ведения дела; бизнес – создание продукции, нужной людям; бизнес – это работа; бизнес – это центральная магистраль в нашей социально-экономической

системе; бизнес – это система, которую мы создали для удовлетворения наших желаний; бизнес – это то, как мы живем; бизнес в этой концепции трактуется как основное содержание экономики» [Мелия 2001: 42].

Также модельный бизнес можно описать и с третьей стороны, где он рассматривается как явление неизбежное в контексте развития общества, необходимое как самим бизнесменам, стремящимся удовлетворить свои материальные интересы, так и другим членам общества, которые благодаря бизнесу получают возможность удовлетворять свои потребности в услугах, которые позволяют реализовать свои желания и потенциал. «Бизнес – это необходимый и неизбежный компонент жизни людей в целом; он объединяет, с одной стороны, стремление отдельных граждан к извлечению доходов, с другой – стремление других людей к удовлетворению своих потребностей в товарах, работах, услугах; бизнес – это противоречивое явление, но эти противоречия, хотя и могут выступать причиной разнообразных конфликтов, в общем служат источником развития экономики и не имеют абсолютно разрушительного характера» [Баринов 2007: 53].

Итак, рассматривая современное модельное агентство как экономический субъект, можно отметить, обобщая данные определения, что это компания, экономическая деятельность которой направлена на получение прибыли путем соединения материальных и нематериальных активов и ресурсов для создания услуг, удовлетворяющих потребности и желаний потребителей и всего общества в целом.

Анализ содержания модельного бизнеса дает возможность выделить основные субъекты модельного бизнеса: модельное агентство, модель, заказчик.

Модель (фр. *modèle*, от лат. *modulus* – «мера, аналог, образец») – это человек (мужчина, женщина, ребенок), демонстрирующий модели одежды на показах, стремящийся подчеркнуть преимущества моделей одежды, участвует в рекламных фото и видео съемках и процессе изготовления вещей в рабочих примерках [Толковый словарь 2000: 146].

Модель – это лицо модельного агентства, сотрудничающее с ним на определенных взаимовыгодных условиях, выполняющее свои профессиональные обязанности в зависимости от востребованности на рынке.

В связи с этим можно выделить следующие функции модели:

- поддержание и сохранение внешнего вида и параметров, оговоренных в контракте с модельным агентством;

- добросовестное выполнение всех профессиональных обязанностей.

Заказчик – лицо (физическое или юридическое), заинтересованное в выполнении исполнителем работ, оказании им услуг или приобретении у продавца какого-либо продукта (в широком смысле). Иногда при этом предполагается оформление заказа, но не обязательно. В свою очередь заказчик обязан:

- дать четкое описание желаемых требований к модели (для наиболее эффективного кастинга);

- предоставить максимально комфортные условия труда;

- производить своевременную

оплату труда модели.

Основным субъектом данных правоотношений является модельное агентство.

Модельное агентство – компания, которая предоставляет моделей для работы в индустрии моды и получает комиссию от доходов модели. Это юридически оформленная организация, контролирующая взаимоотношения заказчика и моделей, входящих в само агентство. Модельное агентство, играя роль ключевого звена, осуществляет посредническую функцию между моделью и заказчиком. Кроме данной функции модельное агентство осуществляет:

- скаутинг – поиск новых лиц модельной внешности, с телосложением приближенным к параметрам 90-60-90 см, с целью привлечения к сотрудничеству с модельным агентством;

- продвижение моделей на рынок – создается образ модели, портфолио, совершенствуются ее профессиональные навыки;

- контроль юридической стороны сотрудничества с заказчиком и моделью;

- мониторинг СМИ с целью получения обратной связи, в виде отчетов с мероприятий (фото, видео, упоминания в статьях) на которых работали модели агентства;

- пополнение и контроль модельной базы;

- полный контроль и ведение работы моделей на проектах;

- ведение финансового вопроса с заказчиком и моделями;

- распространение информации о модельном агентстве в медиа-источниках.

На данный момент российский рынок модельного бизнеса поделен между огромным количеством мелких,

средних и крупных модельных агентств, каждое из которых занимает свою нишу, имеет свою специфику и оказывает услуги тем или иным категориям заказчиков, компаний и частным лицам. Совсем не просто разобраться в таком многообразии и определить, какое именно модельное агентство сможет качественно и четко оказать необходимые услуги.

К крупным компаниям относятся модельные агентства мирового уровня, такие как: Fashion, ModusVivendis, Point, President и Prestige. Их можно назвать лидерами и в общей сложности на их долю приходится примерно 80% рынка.

К агентствам среднего уровня можно отнести агентства, функционирующие в пределах крупных городов России. К «мелким» относят не состоящие в профессиональных ассоциациях агентства. Все модельные агентства России по-разному позиционируют себя на рынке. Они отличаются задачами, которые ставят перед собой и набором оказываемых ими услуг.

Основными задачами любого модельного агентства являются:

- предоставление услуг профессиональных моделей и манекенщиц для производства показов мод, рекламной продукции;
- участие в конкурсах на выбор лучших моделей года, либо определенного региона;
- кастинг или подбор профессиональных моделей;
- поиск заказчиков (клиентов) и фиксирование отношений с найденными заказчиками;
- заключение договоров с другими модельными агентствами, в случае сотрудничества с ними, либо уступкой

собственных прав, вытекающих из правоотношений агентства с моделью другому модельному агентству;

- вкладывание собственных средств на развитие и популяризацию конкретной профессиональной модели.

Все модельные агентства являются независимыми компаниями. И если даже все они подчиняются определенным законам модельного бизнеса, они могут разительно отличаться друг от друга. Очень многое зависит от города, где находится агентство, от владельца и от всего персонала.

Такие агентства впервые стали появляться в Европе и распространяться по всему миру. В России модельные агентства появились сравнительно недавно, всего пятнадцать-двадцать лет назад, и их развитие было очень стремительным. Несмотря на свою молодость, агентства предлагают широкий спектр услуг, основными из которых являются обучение моделингу и предоставление моделей заказчику. Далеко не все услуги модельного агентства в России востребованы в сравнении с Европой. Возможности современных агентств выходят на совершенно новый уровень, достижение которого может быть осуществлено посредством нескольких путей интеграции бизнес-целей и социально значимых ценностей. Это открытие новых направлений моделинга для взрослых женщин и организация конкурсных мероприятий.

Предлагая женщинам, чей возраст исходя из стереотипа восприятия модели, выходит за пределы привычного, модельные агентства предлагают осуществить свою мечту и желание, научиться профессиональному макияжу, постигнуть основы актерского мастерства,

хотя бы один раз выйти на подиум в модном показе, быть лицом какой-либо компании, выпускающей товары для женщин и т.д.

Для модельного агентства основными ориентирами для организации конкурсов являются такие категории, как: эстетика, здоровье, обаяние, талант, интеллект. Следовательно, идеальным конкурсом для организации будет конкурс красоты. Кроме того, конкурсы красоты, проводимые в виде крупномасштабных шоу, становятся прекрасным способом пропагандировать общечеловеческие ценности, продвигать идеи здорового образа жизни и душевной красоты.

Конкурс может быть организован для людей любой возрастной категории и пола. Он может быть: детским, для девушек, для замужних женщин с детьми, для будущих мам, для профессиональных моделей, для танцовщиц, для обладательниц определенного цвета и длины волос, для студенток определенного учебного заведения, для жительниц города, для сотрудников организации и т.д.

Итак, современное модельное агентство, предоставляющее возможности для самореализации и удовлетворения потребностей клиента и заказчика, способно оставаться активным субъектом бизнеса.

Библиографический список

1. Авдюкова, А.Е. Особенности потребностно-мотивационной сферы старшекласников, стремящихся поступить в высшее учебное заведение / А.Е. Авдюкова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 80–84.
2. Баринов, В.А. Бизнес-планирование / В.А. Баринов. – М. : Форум, 2007. – 53 с.
3. Клейнер, Г.Б. Стратегии бизнеса: аналитический справочник Г.Б. Клейнер. – М. : «КОНСЭКО», 1998. – 189 с.
4. Лихачева, Е.В. Билингвизм как условие успешной самореализации личности в современном мире коммуникаций / Е.В. Лихачева // Педагогическое образование в России. – 2014. – С. 155–158.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. – М. : Азбуковник, 2000. – 1543с.
6. Химичева, С.А. Коммуникативная самореализация будущих специалистов социальной сферы в процессе изучения иностранного языка / С.А. Химичева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 41–44.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Николаева М.А.

Коряковцев А.А.
Екатеринбург

ПОЛИФОНИЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

Ключевые слова: понятийное мышление, рациональность, разум, полифония, диалог, Л. Фейербах, К. Маркс, М. Бахтин.

Аннотация. Статья посвящена малоизученному явлению рационалистической полифонии или многоукладности человеческого мышления. Автор кратко раскрывает его природу, опираясь на исследования Л. Фейербаха, К. Маркса и М. Бахтина, на метод антропологической диалектики. Мышление как таковое выступает как *опосредованное*, как обусловленное социальной, житейской ситуацией индивида, его личными переживаниями и т.д. Это и делает возможной мыслительную полифонию. Процесс мышления не однороден, а представляет собой диалог или полилог разнообразных рационалистических методов. В него может вмешаться также и пралогическое (мифологическое) мышление. Их сосуществование в отдельно взятой голове не говорит о самождественности мыслительного процесса или о родстве возникающих картин мира. Различные типы рациональности и допонятийное мышление могут вступать друг с другом в спор, вытеснять друг друга или сосуществовать параллельно. При этом разница между ними может человеком не осознаваться. Этим объясняется соседство разных мировоззренческих конструкций – научной и донаучной – в головах многих деятелей науки. В конечном итоге это снижает научный потенциал сделанных ими открытий. Культивируемая государством в качестве момента идеологического управления рационалистическая эклектика в конечном итоге приводит к сужению общественной сферы рациональности как таковой.

Koryakovtsev A.A.
Yekaterinurg

POLYPHONY OF RATIONALITIES

Keywords: conceptual thinking, rationality, reason, polyphony, dialogue, L. Feuerbach, K. Marx, M. Bahtin.

Summary. The article is devoted to little known phenomenon rationalistic polyphony or the diversity of human thinking. The author briefly reveals his nature, drawing on research by L. Feuerbach, K. Marx and Mikhail Bakhtin, drawing on anthropological method of dialectics. Thinking as such acts as an indirect, as a result of social, everyday situation of the individual, his personal experiences, etc. Thinking as such is acts as an indirect, as a result of social, everyday situation of the individual, his personal experiences, etc. This makes possible mental po-

lyphony. The thinking process is not homogeneous, but instead is a dialogue or polylogue rationalistic variety of methods. It can interfere in the same and dialogische (mythological) thinking. Their coexistence in a single head is not talking about the identity of the thinking process or the relationship of the emerging patterns of the world. Different types of rationality and pre-concept thinking can engage with each other in a dispute, to displace each other or coexist in parallel. The difference between them can a person be unconscious. This explains the proximity of different ideological structures – scientific and pre-scientific – minds of many scientists. This ultimately reduces the scientific potential of their discoveries. Cultivated by the state as the moment of the ideological Department of the rationalist eclectic eventually leads to a narrowing of the public sphere of rationality as such.

Л. Фейербах был первым историком философии, кто обратил внимание на *многоукладность* человеческого мышления, на его философско-методологическую *полифонию*. Исследуя философию Нового времени, он сетовал по этому поводу: «Ведь можно признавать истинность чувственного в области естественнаучной и все-таки отрицать ее в философской и религиозной области; можно даже одновременно быть материалистом и спиритуалистом, светским вольнодумцем и религиозным обскурантом, практически атеистом, а теоретически – правоверным теистом. Бэкон, Декарт, Лейбниц, Бейль, вообще новое и новейшее время – блестящий пример этого противоречия» [15: 42]. В своих историко-философских исследованиях, а также в своей концепции христианской религии немецкий философ выявил внутреннюю противоречивость философских и религиозных учений, их сложный внутренний склад. Не филиация идей, как у Платона и Гегеля, занимает внимание философа, а личности мыслителей, ведущих посредством этих идей *диалог* с другими мыслителями и с самими собой, даже порой бессознательно. Диалогичность человеческого мышления (то, что позже стали связывать с его

«интенциональностью») является одним из самых выдающихся открытий Фейербаха.

По прошествии более ста лет другой мыслитель в другой стране заметит об одном русском классике: «*Множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний, подлинная полифония полноценных голосов действительно является основной особенностью романов Достоевского*. Не множество характеров и судеб в едином объективном мире, в свете единого авторского сознания разворачивается в его произведениях, но именно *множественность равноправных сознаний с их мирами* сочетается здесь, сохраняя свою неслиянность, в единстве некоторого события» [1: 10]. В данном случае речь идет «о целом ряде философских выступлений нескольких авторов-мыслителей – Раскольникова, Мышкина, Ставрогина, Ивана Карамазова, Великого инквизитора и других» [Там же: 9]. Причем каждый из этих философствующих голосов – полифоничен, как полифонично и противоречиво мышление и самого Достоевского, – социалиста-гуманиста, без прикрас показывающего участь «униженных и оскорбленных» в мире сем и одновременно православного, дружившего с обскурантом Победоносцевым, антисемита и противника революционных преобразований общества.

Конечно, в определенном смысле Бахтин и Фейербах говорят о разном. Если первый имел в виду художественный прием гениального писателя, то второй – непоследовательность и противоречивость выдающихся философов по отношению к собственным идейным предпосылкам. Вместе с тем в обоих случаях речь идет об одном: о полифонии человеческого мышления. Только в одном случае она выражается философско-художественными средствами, в другом – дискурсивно-философскими. Душа Декарта и его мышление в изображении немецкого классика – не менее сложные феномены, чем душа и мышление Раскольникова в изображении классика русского и его советского толкователя.

Но Фейербах и Бахтин только ограничились констатациями, не уделив внимания причинам описанного ими феномена. Научные интересы Бахтина замкнуты литературоведением, а немецкий классик находился только на пути к методу, который позволил бы ему это сделать – к материалистической диалектике [8].

Позже теория диалога была развернута на теологическом материале М. Бубером [3], культурологическом – В.С. Библером [2], М.С. Каганом [5], в области литературоведения и семиотики – Ю.М. Лотманом [9], искусствоведения – Э. Кассирером [6]. Тема методологической полифонии человеческого мышления так и осталась не исследованной.

В конце XIX в. Фрейд научно обосновал многослойность человеческой психики [16]. У человека, кроме сознания, есть еще и бессознательное (к тому же не только личное, но и коллективное, по Юнгу, а также, как показал позже Фромм, социальное). Кроме всего прочего это еще и означает, что дискурсивное, вопреки

феноменологам, не разделено непроходимой пропастью от психологического просто потому, что субъект того и другого един, это – общественный индивид. Мышление не происходит вне человека наподобие платоновско-гегелевской филиации идей. Мыслит всегда конкретный, «отдельно-взятый», «этот» индивид, но именно как общественный, преломляющий в своем сознании сознание общества, все господствующие в нем мыслительные парадигмы. Они вступают в его мозг во взаимодействие, он их совмещает или вступает с ними в спор – бессознательный или в той или иной степени осознанный. Понятийно-сознательный диалог может идти только в одной человеческой голове, в форме рефлексии, воплощающей новую систему понятий. Синтез разумов в этом случае повторится на качественно ином уровне. Это имел в виду Маркс, когда писал: «Целое, как оно представляется в голове в качестве мыслимого целого <обобщающего понятия – А.К.>, есть продукт мыслящей головы, которая осваивает для себя мир единственно возможным для нее способом, – способом, отличающимся от художественно-, религиозно-, практически-духовного освоения этого мира. Реальный субъект остается все время вне головы, существуя во всей своей самостоятельности, пока голова относится к нему лишь умозрительно, лишь теоретически. Поэтому и при теоретическом <понятийно-дискурсивном – А.К.> методе субъект – общество – должен постоянно витать перед нашим представлением как предпосылка» [12: 39].

Иными словами, дискурсивное выступает как опосредованное, как обусловленное социальной, житейской ситуацией индивида, его личными переживаниями и т.д. Дискурсивное – не

самостоятельно, не сверхчеловечно, не сверхличностно, не мистично. Это и делает возможной мыслительную полифонию. В «отдельно взятой» голове может совмещаться все, что угодно, самое несовместимое: наука и миф, знание и религиозная вера, разные конфессиональные веры и разные концепции рационального знания в самом разнообразном сочетании – «пока голова относится к нему лишь умозрительно, лишь теоретически» (Маркс). При определенных условиях эти внутренние «реальные субъекты» мысли приходят во взаимодействие, порождая удивительные по своей внутренней структуре феномены человеческого духа. В душе отдельного человека они могут «беседовать» и даже спорить друг с другом. В ней может господствовать и один из них, что не исключает возможности всплытия из глубин бессознательного иных образов, идей, архетипов и поведения, в результате чего человеком начнет руководить уже иной разум или вообще доразумное, допонятийное, мифологическое начало. Это подтверждается конкретными историческими примерами. Подобное может произойти, например, из-за сильного психологического потрясения, как это случилось с Б. Паскалем. Многие ученые сочетали занятия наукой с религиозной верой: М. Фарадей, И. Ньютон, В.Ф. Войно-Ясенецкий и т.д. – каждый по своим личным причинам.

В настоящее время в России стало господствующим трендом, поощряемым государством, подобное сосуществование понятийных разумов с мифом или сосуществование взаимоисключающих мифов. *Внешне это выглядит* как условие и выражение личной свободы, но в сфере социальной практики эта демократия иллюзий закономерно приводит к иллю-

зии демократии, а культивируемая эклектика становится частью общественной идеологии. В итоге сфера рационализма в обществе катастрофически сужается, освобождая место иррационально-деструктивным тенденциям даже в тех областях, где это особенно опасно для государства: в образовании, здравоохранении, академической науке, в управлении экономикой и социальными процессами.

В древности понятийное мышление формировалось в процессе взаимодействия разных мыслительных традиций. С одной стороны, переплетались друг с другом, влияли друг на друга и друг друга отталкивали архаичное, религиозно-мифологическое сознание и понятийный дискурс как таковой. С другой стороны, понятийное мышление не возникало в виде однородного феномена, а представляло собой также взаимодействие-взаимовлияние-взаимотталкивание разных типов рациональности. Духовное развитие в любую историческую эпоху выступает как тотальный *полилог* сложившихся и складывающихся традиций, как единая, живая, развернутая в истории *многоукладность разума, полифония* человеческого мышления. Этот полилог мог происходить как между мыслителями, так и в голове каждого из них. Изображение философских концепций в виде замкнутых, монологичных, цельных структур, пребывающих «в едином объективном мире, в свете единого авторского сознания» (Бахтин), должно быть отброшено историко-философской наукой как пройденный «телеологический» этап.

Первые философы, где бы они ни жили – в Греции, Индии, Китае или на Ближнем Востоке, были современниками

новой – «осевой» (как выразился К. Ясперс [18]) – исторической эпохи, эпохи перехода к раннеклассовому обществу с его социальными противоречиями и бурной политической жизнью. Отвечая на ее потребности, они старались преодолеть смутность мифологического сознания и нечеткость обыденного миропонимания. В их размышлениях наметился стихийный переход к доселе неведомому способу группировки представлений – по *принципу тождества*. Как следствие, в речи началось столь же стихийное формирование родовидовой иерархии понятий, приходящей на смену ассоциативным рядам, свойственным языку мифа. На этой новой основе впоследствии становятся возможными все мыслительные операции с понятиями, в том числе и формально-логическое умозаключение, а потом (намного позже) и диалектика. Традиционные мифы и религии переосмысливаются с позиции этого нового способа понимания мира, природы и общества.

Выделяются три уклада рациональности в эту эпоху: 1) сфера «пробуждающегося» [7] разума: *религиозно-мифологическое* сознание неграмотных народных масс (рабов, иных категорий зависимого населения, простых свободных общинников, словом, всех тех, кто занят непосредственным производством), сосуществующая с житейским здравым смыслом; 2) религиозно-мифологическая *идеология*, переплетенная с практическим преднаучным знанием, творцами которого были корпорации жрецов – профессиональных культовых служителей; 3) *философия* и *теоретическая наука*, бывшая занятием-хобби немногочисленной интеллигенции древнего мира, дальнего прообраза современного научно-философского сообщества. Первый пласт воплощает сознание коллективное, вторые два

являются продуктами индивидуального сознания отдельных привилегированных личностей, располагавших досугом и материальным достатком.

Все эти рационалистические уклады существовали не изолированно друг от друга. Решающую роль в их взаимодействии играло чисто количественное преобладание того или иного типа мышления среди населения и, конечно же, социальная роль его носителей. Повседневная практика оставляла достижения научной рациональности ничтожному образованному меньшинству, которое употребляло их часто в целях, далеких от целей познания. Конечно, эти достижения доходили и до невежественных масс, но они, ведомые отнюдь не бескорыстными поисками истины, усваивали их только в вульгаризированном виде – по логике доступного их пониманию мифа. В свою очередь, идеологи и философы испытывали на себе идейное и психологическое давление со стороны своего социального окружения, что, прямо или косвенно, сказывалось на их взглядах.

Таким образом, виды человеческого мышления зарождались и сосуществовали в *едином социальном поле человеческой жизнедеятельности*. Общественное сознание в определенной стране и в конкретную эпоху представляет собой *полифонию* различных типов мышления, как минимум допонятийного и понятийного, но также и разных модификаций последнего. Их взаимодействие рождает новое содержание. Этот синтез зависит от зрелости взаимодействующих сторон и полноты их взаимопроникновения. Теоретическая наука, философия, социальные мифы и религия в этом смысле не существуют сами по себе,

наподобие платоновских «эйдосов», парящих над чувственным миром. Они лишь проявляют в форме понятий конкретно-исторические типы человеческого мышления. Так называемая «вторая природа» или человеческая культура есть главное их воплощение.

Будучи «схваченной в мысли эпохой» (Гегель), философия только воплощает в системы понятий (категорий) определенные типы разума (рациональности), возникающие в качестве решений определенных проблем.

Библиографический список

1. Бахтин, М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин // Собр. соч. в 6 томах. Т. 6. Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. – М. : Русские словари; Языки славянской культуры, 2002. – 800 с.
2. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
4. Герт, В.А. К онтологии целостности человека / В.А. Герт // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2011. – № 2. – Уральский государственный педагогический университет. С. 11–18.
5. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : Метрополис, 1996. – 416 с.
6. Кассирер, Э. Избранное. Опыт о человеке / Э. Кассирер. – М. : Гардарика, 1998. – 784 с.
7. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление / Ф. Кликс. – М. : Прогресс, 1983. – 302 с.
8. Коряковцев, А.А.; Любутин, К.Н. Диалектика Фейербаха / А.А. Коряковцев, К.Н. Любутин. – Екатеринбург : УрО РАН, 2010. – 220 с.
9. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство, 2004. – 704 с.
10. Любутин, К.Н. Антропологическая диалектика Л. Фейербаха / К.Н. Любутин // Филос. науки. – 1983. – № 1. – С. 71–77.
11. Любутин, К.Н. Наслаждение как конститутивный принцип историчности в философии К. Маркса / К.Н. Любутин, П.Н. Кондрашов // Изв. Урал. гос. ун-та. – 2009. – № 1/2 (64), сер. 3. Обществ. науки. – С. 177–189.
12. Маркс, К. Экономические рукописи 1857–1861 гг. / К. Маркс (Первоначальный вариант «Капитала»). В 2-х ч. Ч. 1. – М. : Политиздат, 1980. – 564 с.
13. Прямикова, Е.В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании / Е.В. Прямикова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2011. – 175 с.
14. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
15. Фейербах, Л. Предисловие к первому изданию собрания сочинений / Л. Фейербах // История философии в 3 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1967. – С. 33–45.
16. Фрейд, З. Массовая психология и анализ человеческого Я / З. Фрейд // Я и Оно. Труды разных лет: в 2 кн. / З. Фрейд. – Тбилиси : Мерани, 1991. – Кн. 1. – С. 71–138.
17. Шалагина, Е.В. К вопросу о когнитивной реальности / Е.В. Шалагина // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 2. – Уральский

государственный педагогический университет. – С. 37–41.

18. Ясперс, К. Истоки истории и ее цель / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. М. : Издательство политической литературы, 1991. – С. 27–286

Статью рекомендует доктор социол. наук, доцент Прямикова Е.В.

Петрова Л.Е., Харченко В.С.
Екатеринбург

«РАБОТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ» КАК УСТАРЕВШЕЕ ПОНЯТИЕ

Ключевые слова: высшее образование, специальность по образованию, мобильность, третичное образование, работа по специальности, рынок труда, профессии.

Аннотация. В современном российском обществе понятие «работа по специальности» функционирует инерционно в обыденном лексиконе, активно используется в официальном дискурсе. Социокультурные изменения института образования и рынка труда противоречат актуальности разговоров о «работе по специальности»: абитуриенты совершают скорее не профессиональный, а стратификационный и образовательный выбор. Вуз более эффективно выполняет социализирующую функцию, нежели функцию подготовки профессионалов, а система высшего образования больше не является социальным лифтом. Возникают проблема «устаревания» профессий, что влечет за собой риски с получением востребованной после окончания вуза профессией. Несмотря на достаточно высокий уровень трудоустройства выпускников ВПО, актуальность работы, связанной с полученной специальностью, остается острой – не все выпускники могут в силу объективных причин устроиться по специальности, а другие на это не ориентированы. Авторы предлагают на уровне социального глоссария заменить понятие «работа по специальности» на лексический конструкт «работа, связанная с полученным образованием».

Petrova L.E., Kharchenko V.S.
Yekaterinburg

"WORK ON A SPECIALTY" AS AN OUTDATED CONCEPT

Keywords: higher education, speciality, mobility, tertiary education, work on speciality, labour market, profession.

Summary. The article is describes the idea that in today's society "work on a specialty" inertia operates in everyday vocabulary, and is widely used in official discourse. Social and cultural changes in the institution of education and the labor market contradict the relevance of talking about "working on a specialty": applicants do not make professional choice, they do stratification and educational choice. The universities better executes socializing function than the function of preparation of professionals; and higher education system is not a social elevator. There is a problem "obsolescence" of professions, which entails risks to getting marketable profession after graduation. Despite the relatively high level of post-graduate employment relevance of the work associated with obtaining specialty is acutely. Not all graduates may get a number of objective factors in the specialty, and the other - do not focus on it. The authors propose to replace the concept of "work on a specialty" at the level of social glossary on the lexical construct "work associated with their education".

Современное российское общество
характеризуется высокой скоростью

социальных
плюралистичностью

трансформаций,
аналитических

перспектив в подходах к описанию социальных явлений, стремительно происходящими институциональными изменениями. Этот фон социальной динамики требует от академического, гражданского и профессионального сообществ чуткого реагирования, адекватности, точности в описании происходящего. Выражается это и в создании нового глоссария для описания социальных процессов в образовании, включая критику имеющихся лексических и аналитических конструктов. Привычное и казалось бы всем понятное словосочетание «работа по специальности» – один из примеров формального и фактического устаревания и явления, и его номинирования. Оценить степень устаревания и неадекватности понятия «работа по специальности» можно в рамках нескольких дискурсов: 1) официальный; 2) социокультурный; и 3) структурный.

«Работа по специальности» – устойчивое речевое клише, основа для которого – централизованная система трудоустройства молодых специалистов в СССР [9]. Работа по распределению – практика трудоустройства выпускника высшего учебного заведения, обязательного на определенный срок как для самого выпускника, так и для работодателя. Советский выпускник вуза обязан был отработать «по распределению» три года, а уже после этого мог поменять место работы по собственному желанию. Сегодня время от времени обсуждается необходимость введения этой практики для некоторых групп специальностей¹ – здравоохранения, например. Причина – в остром дефиците профессионалов в определенных социальных лакунах (нехватка врачей определенных специальностей и в определенных

типах поселения – селах, малых городах). Однако пока распространенной является целевая подготовка, предполагающая, как правило, ведомственное финансирование образования, а значит – большую свободу в устройстве на работу. Хотя сама по себе система «несвободы» выбора работы в связи с обязательствами перед «спонсором» образования в современном мире имеется: так, почти советская система распределения после вуза действует в Белоруссии, а в ряде европейских и североамериканских стран функционирует система погашения образовательного кредита, схожая с советской системой распределения. Для современной России введение хоть каких-то элементов «распределительной» системы представляется маловероятным, потому что требует существенных корпоративных или ведомственных ресурсов, дефицит которых очевиден. Ведь если выпускник-учитель или выпускник-врач поедут по распределению туда, где они востребованы (в село или малый город), кто-то должен обеспечить их жильем и «подъемными», как это было в советское время.

Образование как социальный институт обладает амбивалентной особенностью сохранять инерционность, постоянно трансформируясь [11]. Официальный дискурс характеристики «работы по специальности» связан с этой чертой. С переходом на Болонскую систему обучения студентов в бакалавриате и магистратуре сам речевой конструкт «специальность» исчез. Мы имеем дело с обучением по направлениям подготовки и с их профилем. Учебно-методический комплекс любой дисциплины предполагает формирование компетенций, включая и профессиональные [7], но не освоение специальности. Практически

¹Распределение выпускников: возврат в СССР или шанс найти работу. Режим доступа: <http://mir24.tv/news/society/10618549>

в каждом вузе действует структура, способствующая трудоустройству выпускников (конечно, «по специальности»). Как правило, это целый комплекс усилий: изучение спроса на рынке труда для выпускников данного вуза, предоставление обучающимся информации о вакансиях, трудоустройство выпускников и пр. [3]. Как правило, этой же структуре вменена в обязанность подготовка отчета о трудоустройстве. Данные о трудоустройстве выпускников – важная часть системы эффективности вуза. Министерством образования и науки на основе нескольких показателей (доля трудоустройства выпускников, доля индивидуальных предпринимателей, география трудоустройства и уровень заработной платы) анализирует трудоустройство выпускников, определяя тем самым не просто эффективные вузы, но и успешные специальности. Так, Министерством введено понятие «укрупненные группы специальностей» (УГС), по которым анализируется успешность трудоустройства выпускников; отметим, что в топ-10 наиболее востребованных УГС вузов вошли 12 УГС инженерной направленности и 4 УГС медицинской направленности. Среди выпускников 2015 г. каждый третий (32%) нетрудоустроенный – это выпускник специальности «Экономика и управление», а каждый пятый (18%) – «Юриспруденция» (что фактически подтверждает существующее в массовом сознании представление о переизбытке юристов и экономистов). По данным мониторинга Министерства² доля трудоустройства выпускников-бакалавров, получивших образование в области наук об обществе, гуманитарных наук и по направлению «Образование и

педагогические науки» является невысокой, а составляет 69,9%, 72,8% и 77,3% соответственно. Исследование трудоустройства выпускников – важный показатель эффективности университета, а значит, плохая статистика может послужить плохую службу. По мнению экспертов, востребованность высоких показателей трудоустройства является основой для фальсификации предоставляемой вузом информации – данные о трудоустройстве «по специальности» завышаются.

Таким образом, «работа по специальности», функционируя инерционно в обыденном лексиконе, активно используется в официальном дискурсе.

Социокультурный дискурс устаревания разговоров о «работе по специальности» связан с характеристиками современного российского общества и его глобальными чертами.

Можно сказать, что современное профессиональное образование становится зоной риска для абитуриентов [1] и их родителей: поступив сегодня, неясно, кем будет работать выпускник через 4 года бакалавриата. Новые рабочие места и профессии появляются и исчезают на рынке труда гораздо быстрее, чем меняются образовательные стандарты и рабочие учебные программы дисциплин. В «Атласе новых профессий», подготовленном еще в 2014 г. Агентством стратегических инициатив и фондом «Сколково» дается прогноз, что к 2020 г. в 19 отраслях появятся 140 новых профессий (в том числе в сфере образования появятся такие профессии, как модератор, разработчик образовательных траекторий, игромастер и игропедагог, координатор образовательной платформы, тренер по майнд-фитнесу и др.), а до 2020 г. исчезнут 9

² Мониторинг трудоустройства выпускников. Режим доступа: <http://graduate.edu.ru/>

интеллектуальных и 5 рабочих профессий, после 2020 г. – 14 и 10 «профессий-пенсионеров» соответственно³. Факторами появления новых профессий становятся информационно-коммуникационные технологии, новые технологические и технические открытия и решения, изменения рабочих мест, смена отраслевой структуры, а также глобализация, изменение системы управления, рост среднего класса и др. Зарубежные прогнозы подчеркивают именно технологические влияния на развитие экономики, работы организаций: авторы предлагают концепцию «цифрового водоворота», в который втягиваются различные отрасли, сферы, компании и организации. Сфера образования вслед за технологиями, СМИ, розницей, финансами и телекоммуникацией также будет втянута в этот «водоворот»⁴. «Устаревание» профессий начинается с наполнением профессии новыми технологическими решениями, затем происходит массовое распространение таких практик и после фактически полного исчезновения таких профессионалов. Так, например, по прогнозам исчезнет до 2020 г. профессия лектора – этому будут способствовать появление новых образовательных технологий, возможность получения информации в сети Интернет и, наконец, формирование рынка образовательных услуг, основой которого является дистанционное и онлайн обучение; со временем лекторами будут только те, кто обладает уникальными знаниями и

³ Атлас новых профессий. Первая редакция. Агентство стратегических инициатив. Сколково. Москва, 2014. Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf

⁴ Digital Vortex: How Digital Disruption Is Redefining Industries. Global Center for Digital Business Transformation, An IMD and Cisco Initiative. Режим доступа: http://www.imd.org/uupload/IMD.WebSite/DBT/Digital_Vortex_06182015.pdf

опытом или артистизмом и умением общаться с аудиторией. Так называемый «период полураспада компетенций» (обновление массива знаний в определенной сфере компетенций) составляет сегодня всего несколько лет (в медицине, например, 4–5).

Несмотря на то что отечественная педагогическая наука и практика имеет богатые традиции в профориентации [15], современность этой системы в рамках средней школы вызывает сомнения. Да так ли уж нужна профориентация современному выпускнику? Типичная ситуация в приемной комиссии вуза: потенциальный абитуриент интересуется «У меня вот такие-то ЕГЭ сданы. Куда я могу подать документы?». Идет ли речь о выборе профессии? Или выборе «работы по специальности»? Нет, это только стратификационный выбор (ориентация на высшее образование: иду в вуз, потому что не хочу быть рабочим), а также – образовательный выбор в пользу того или иного профиля подготовки (отсюда – перепроизводство выпускников по социально-гуманитарным специальностям, кажущимся абитуриентам более легкими в освоении). Правда, стратификационные ожидания абитуриентов и их родителей оправдываются не всегда. Высшее образование как институт мобильности перестает быть важнейшим карьерным ресурсом, дает меньше преимуществ на рынке труда по сравнению с предшествующим историческим периодом [2]. В результате функциональный профиль высшего профессионального образования в современной России фактически изменился: превалирует социализирующая функция, а не функция подготовки специалистов для рынка труда. «Запрос» на такой стиль образования объясняется в том числе и происходящими в культуре

изменениями [14]. И преподаватели, и студенты, и администраторы образования действуют внутри негласных институциональных побуждений к перформансизации, клиповости, сервильности происходящего в аудитории.

Превалирующая по факту функция социализации вузовского образования не мешает выпускникам демонстрировать установки на получение (причем, немедленное, после вручения диплома) высокооплачиваемой и престижной работы [8]. Амбиции выпускников весьма высоки и редко связаны с успеваемостью. Следует учесть иерархию мотивов выбора профессии, образования и места работы у российских студентов. Компаративное исследование показало: при выборе профессии самый важный мотив у немецких студентов – «надежность места работы», у российских – «зарплаток». При поиске места работы для студентов Германии самые важные мотивы – «хорошие отношения с коллегами», «стиль руководства», «надежность места работы», для студентов из России – «стиль руководства», «надежность места работы» и «оклад» [4]. И если на рынке труда нет «работы по специальности» с высокой зарплатой, то дилемма «специальность – доход» решается в пользу последнего. Поэтому и отводят взгляд бывшие студенты, когда заправляют бензином автомобиль бывших преподавателей или консультируют по выбору бытовой техники.

Психологические и социальные механизмы формирования у студентов профессиональной идентичности и готовности к профессиональной деятельности на рынке труда – весьма интересная, но малоизученная тема. Так, имеет прагматичную ценность и исследовательский потенциал типология уровней готовности выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности: «проявленная готовность»,

«квазиготовность» и «псевдготовность» [10]. Уже описано, что показатели профессиональной идентичности студентов нестабильны на протяжении всего процесса обучения, меняясь от курса к курсу. Целью может быть постепенное формирование профессиональной идентичности студентов на 1 и 2 курсах с максимумом на 3 курсе [12]. Однако широко распространен «кризис третьего курса», когда студент разочаровывается в выбранном направлении подготовке или вузе, но решает «доучиться». Такой деструктивный мотив противоречит возможностям, которые предоставляются современными ФГОСами, имеющими инвариантную часть, как раз и предназначенную для ситуаций смены направления подготовки. Но студенты решают, что адаптированность к месту учебы имеет большое значение, игнорируют риски неудовлетворенности работы «по специальности». С другой стороны, современная идеология «тройного L» (longlivelearning) даст таким студентам шанс изменить все к лучшему в образовательном и профессиональном будущем.

Таким образом, социокультурные особенности современных студентов противоречат актуальности разговоров о «работе по специальности»: абитуриенты совершают не профессиональный, а стратификационный (классовый) и образовательный выбор, студенты демонстрируют низкие показатели профессиональной идентичности, ориентированы скорее на доход, чем на профессиональную самореализацию. Вуз как социальная среда более эффективно выполняет социализирующую функцию, нежели функцию подготовки профессионалов, а система ВО больше не является социальным лифтом.

Наконец, третий дискурс оценивания степени устаревания и неадекватности понятия «работа по специальности» – структурный и связан с

характеристиками рынков образования и работы.

Массовизация третичного сектора образования и в России, и в мире даже не требует подтверждений: спрос на дипломы рождает предложение. Если в советское время «работу по специальности» после вуза могли искать 25% выпускников школы (именно такая доля поколения шла учиться в вузы), то сегодня наоборот – две трети от поколения получивших среднее общее образование поступают учиться в вуз, а значит, через несколько лет должны будут найти себе место на рынке труда. Проблема соотношения специальности/профессии по диплому и по текущему занятию междисциплинарна и описывается как экономистами, так и социологами. Вывод весьма авторитетной команды исследователей таков: масштабы несоответствия между «строчкой диплома» и местом работы значительны, фиксируется массовое недоиспользование полученного образования [5].

По результатам статистических обследований выясняется, что только

15% выпускников образовательных учреждений не сталкивались с трудностями в трудоустройстве (среди выпускников вузов этот показатель чуть выше – 17%). Большинство выпускников отмечают связь работы с полученной специальностью: около 69% опрошенных выпускников с высшим и 60% выпускников со средним профессиональным образованием (среди выпускников с НПО этот показатель достигает 75%). Причинами трудоустройства не по полученной специальности, по мнению выпускников, являются: дефицит рабочих мест по полученной специальности (36%), низкий уровень предлагаемой заработной платы (18%) и несоответствие требованиям работодателя (11%). Каждый десятый опрошенный (11%) отметил, что не собирался работать по полученной специальности. Данные статистического бюллетеня 2011 г. Федеральной службы государственной статистики приведены в таблице 1. (Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/B11_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-rin-trud.htm).

Таблица 1

Распределение трудоустроившихся выпускников 2005-2009 гг. учреждений профессионального образования по связи с полученной профессией (специальностью)

	Всего	Имеют высшее профессиональное и послевузовское образование
устроились на работу: связанную с полученной профессией (специальностью)	67,4	68,8
устроились на работу: не связанную с полученной профессией (специальностью)	32,6	31,2
<i>из них:</i>		
дефицит рабочих мест по полученной профессии (специальности)	11,7	11,2
низкий уровень заработной платы	5,7	3,1
не собирались работать по полученной профессии (специальности)	3,7	3,6
не соответствовали требованиям работодателя	3,7	3,6

не устроили условия, предложенные работодателем	3,1	2,2
организовали собственное дело	0,2	0,4
другие причины	8,0	8,9

Примечание: Данные пилотного обследования трудоустройства выпускников, окончивших учреждения профессионального образования в 2005-2009 годах. Росстат. Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/B11_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-p01.htm

Представленные данные показывают, что выпускники учебных заведений вне зависимости от уровня профессиональной подготовки сталкиваются с проблемой дефицита «работы по специальности», существующей на российском рынке труда, а часть выпускников вовсе не ориентированы работать по полученной специальности/профессии.

Таким образом, анализ структурного дискурса с указанием на массовость высшего образования и дефицит мест с соответствующим уровнем образования на российском рынке труда также доказывает неадекватность лексического конструкта «работа по специальности».

Что же взамен? Мобильность, универсальность, флексибельность как характеристики сознания и поведения студентов. Выпускник вуза сталкивается с высокой степенью изменчивости требований к профессиональной деятельности.

Доказывается «необходимость [анализа] такой социальной характеристики личности, как “универсальность”. Она выражается в умении успешно осваивать разные по содержанию, направленности и формам реализации типы культур. Этот навык необходим как для совершенствования общей культуры личности, так и

профессиональной деятельности. Приобретение указанного качества становится важнейшим условием для достижения успеха в трудовой, общественной, семейно-бытовой деятельности» [6]. Это доказывает распространение в современном российском обществе фриланса как стиля жизни, к которому все чаще стремятся высококвалифицированные специалисты, профессионалы [13]. Отвечая на вызовы современности в флексибельности, мобильности, обучаемости, накоплению уникальных знаний (skills), профессионалы нового времени, фрилансеры, могут быстро адаптироваться на рынках труда, не ориентируясь на «работу по специальности», а понимая необходимость работать в связи с полученными компетенциями, образованием, ориентируясь на выбранный стиль жизни.

На уровне социального глоссария понятие «работа по специальности» предлагается заменить на понятие и лексический конструкт «работа, связанная с полученным образованием». На уровне высказываний это меняется с «я работаю по специальности» на «моя работа связана с полученным образованием/дипломом».

Библиографический список

1. Беляева, М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 16–23.
2. Бурлуцкая, М.Г. Высшее образование как лифт социальной мобильности: ожидания выпускников и реалии современного общества // Социология образования. – 2012. – № 9. – С. 87–96.
3. Васильева, Е.Ю. Система содействия трудоустройству выпускников // Almatater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 4. – С. 34–39.

4. Гавронова, Ю.Д. Сравнительный анализ мотивов выбора специальности, будущей профессии и места работы русскими и немецкими студентами // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – Т. 3. – № 1. – С. 43–51.
5. Гимпельсон, В.Е.; Капелюшников, Р.И.; Карабчук, Т.С.; Рыжикова, З.А.; Биляк, Т.А. Выбор профессии: чему учились и где пригодились? // Almamater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 10. – С. 54–68.
6. Гинзбург, М.Е. Универсальность как социальная характеристика выпускника вуза: социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06. – Екатеринбург, 2005.
7. Дегтерев, В.А.; Трибунская, В.А. Компетентностный подход – новая парадигма образования // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 4. – С. 35–47.
8. Иванова, З.И.; Кофанов, А.В. Карьерные ожидания выпускника вуза 2010 года как фактор, усиливающий давление на российский рынок труда // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 10 (116). – С. 45–51.
9. Конохова, А.С. «И нам в ответ раздаются назначения по городам областного значения»: система распределения выпускников вузов в СССР в годы хрущевской «оттепели» // Новейшая история России. – 2012. – № 3 (5). – С. 233–242.
10. Моцарь, Л.С. Эмпирические «индикаторы» уровней личностной готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 129–133.
11. Прямикова, Е.В. Инертность системы образования: миф или реальность // Образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 53–63.
12. Руднева, Е.Н. Исследование уровня профессиональной идентичности студентов и особенностей мотивации при выборе профессии // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2008. – № 1. – С. 70–74.
13. Харченко, В.С. Фриланс как стиль жизни в современном российском обществе : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2013.
14. Шалагина, Е.В. К вопросу о новой когнитивной реальности // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 2. – С. 37–41.
15. Щекалева, Н.В. Генезис профориентационной деятельности в отечественной педагогической науке и практике // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 3.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Герт В.А.

Франц С.В.
Екатеринбург

«ИНДУСТРИАЛЬНЫЙ» ПОВОРОТ В ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: инженерно-технические специальности, государственный заказ на подготовку кадров, новая индустриализация, третья волна, новые профессии, профессиональный выбор абитуриентов.

Аннотация. Автор статьи рассматривает современную ситуацию в высшем образовании страны с позиции «индустриального» поворота, привлечения внимания абитуриентов к инженерно-техническим специальностям и переориентация выпускников школ на поступление в технические вузы. Проанализировав «Стратегию социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года», сравнив экономические потребности УрФО с основными направлениями и перспективами развития образования в регионе, Франц С.В. приходит к выводу, что, ориентируя экономику УрФО на один сценарий развития (энерго-сырьевой, среднесрочный), правительство ставит перед системой образования совсем иную цель – реализацию инновационного (опережающего) сценария. В связи с этим вузам уже сейчас необходимо начинать работать на долгосрочную перспективу, взяв на вооружение систему подготовки профессиональных кадров в странах, находящихся на стадии постиндустриальной цивилизации.

Franz S.V.
Yekaterinburg

"INDUSTRIAL" TURN IN EDUCATION

Keywords: engineering and technical professions, state order for training, new industrialization, the third wave, new professions, the professional choice of students.

Summary. The author of the article considers the current situation in higher education in the country in terms of "industrial" turn, attracting of the attention of entrants to engineering and re-orientation of school graduates to enroll in technical College. After analyzing the "Strategy for socio-economic development of the Urals Federal district until 2020" comparing economic needs of the District with the basic directions and prospects of education development in the region, Franz C.V. comes to the conclusion that orienting the economy of the Urals Federal district on one development scenario (energy and raw materials, mid term), the government puts before the education system entirely different purpose – the implementation of the strategy of innovations. In this regard, universities should start now following the long term strategy and adopting the post-industrial countries professional training system.

Сегодня мы наблюдаем очередной «индустриальный» поворот в образовании – привлечение внимания абитуриентов к инженерно-техническим специальностям и переориентация выпускников школ на поступление в технические вузы. Стимулирование интереса к техническим профессиям «сверху» объясняется экономическими и военно-стратегическими нуждами России – т.е. спецификой политического момента. Тенденция «технизации» образования проявилась в увеличении бюджетных мест в 2015 г. на такие специальности, как «Приборостроение», «Информационные системы и технологии», «Информатика и вычислительная техника», «Управление в технических системах» (Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова, например, за последние четыре года увеличил число бюджетных мест по этим специальностям на 270); «Металлургия», «Строительство», «Электроэнергетика и электротехника», «Химическая технология», «Технологические машины и оборудование», «Менеджмент» (в Уральском федеральном университете им. Б.Н. Ельцина в 2015 г. абитуриентам-школьникам было выделено 5012 мест против 4831 в 2014 г.). В Уральском государственном горном университете (УГГУ) в 2015 г. на инженерные направления также были добавлены бюджетные места: «Количество поданных оригиналов документов значительно превысило аналогичные цифры прошлого года – на 100% на специальностях факультета геологии и геофизики и на 55% – на специальностях

горномеханического факультета (на котором готовят обогатителей, электроэнергетиков, механиков и конструкторов)» [8].

«Есть тенденция устойчивого роста приема на естественно-научные, инженерно-технические, медицинские и педагогические специальности. Наблюдается всплеск желающих поступить на ряд специальностей, таких как медицинская биохимия и гостиничное дело», – констатировала вице-премьер О. Голодец на совещании Президента России В.В. Путина с членами правительства в Ново-Огаревозой осенью [9]. Это значит, что через 4–6 лет на рынке труда появятся современные инженеры, металлурги, IT и другие специалисты (но без соответствующего опыта), которых необходимо будет обеспечить работой. (Выпускники общеобразовательных школ 2016 г. станут выпускниками вузов в 2020–2021 гг.: в соответствии с новыми ФГОСами ВПО срок обучения студентов-бакалавров очной формы обучения увеличен с 4 до 4,6 лет.) Но тогда вполне естественно возникает вопрос – успеет ли государство (в т.ч. власти в регионах) создать для этой армии молодых специалистов соответствующие рабочие места?

Чтобы понять, какие специалисты понадобятся в УрФО к тому времени, обратимся к «Стратегии социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года» (далее – Стратегия), а именно к разделу 4.4 «Развитие рынка труда. Потенциал трудовых ресурсов для обеспечения потребностей экономики». В нем констатируется, что уже сейчас в

регионе наблюдается «дефицит рабочих и инженерных специальностей и переизбыток невостребованных специалистов в банковском секторе, операциях с недвижимым имуществом, торговле, а также людей, не имеющих профессионального образования... При этом в прогнозный период значительные изменения ожидаются в структуре занятости по секторам экономики. В отраслевом разрезе спроса на трудовые ресурсы значительно возрастет доля *сервисной экономики и туристско-рекреационного бизнеса*» (выделено мной – С.Ф.) [11]. (И это несмотря на то, что «Уральский федеральный округ в настоящий период занимает одно из ведущих мест в экономике страны.) Фактически это социальный заказ, формируемый спрос на профессию и тот фактор, который в системе профессионального выбора социального психолога Е.А. Климова называется «*надо*».

В Стратегии до 2020 г. определены три сценария развития региона (инерционный, энерго-сырьевой и инновационный), но поскольку она утверждена в 2011 г., то *структурная реформа экономики* как основа ее безопасности и устойчивого развития еще не была предусмотрена. Лишь с 2015 г. в России предусмотрены оперативные меры антикризисного реагирования, ориентированные на реализацию структурных реформ, направленных на диверсификацию экономики и создание условий для устойчивого экономического роста в среднесрочной перспективе.

Однако для Уральского федерального округа традиционно ведущими остаются: промышленная сфера (в ней – добыча полезных

ископаемых, обрабатывающие производства, производство и распределение электроэнергии, газа и воды), сельское хозяйство, строительство, торговля, транспорт и связь (на «другие виды деятельности» приходится примерно 1/5 производства валовой добавленной стоимости – даже при инновационном варианте развития). Даже в случае формирования в регионе «территориальных промышленных кластеров, ориентированных на высокотехнологичные производства», промышленные сферы останутся прежними – нефтехимическая, металлургическая, машиностроения (это «старые» территории – Свердловская, Тюменская, Челябинская и Курганская области). Даже промышленные кластеры на территориях нового освоения (Ямало-Ненецкий автономный округ и Ханты-Мансийский автономный округ – Югра) будут заниматься добычей и глубокой переработкой сырья, и только производство энергии «ориентировано на использование высокомеханизированных, ресурсосберегающих и экологических инновационных технологий»[11].

Другими словами, как в России, так и в УрФО началась *новая индустриализация*, тесно связанная с повышением производственной эффективности, автоматизацией процессов производства, применением инженерного программного обеспечения и других передовых методов. В этом смысле и экономика, и система образования быстро отреагировали на произошедшие изменения. По всей видимости, в УрФО с его ориентацией на традиционные отрасли специализации, на обрабатывающий сектор и политику

новой индустриализации будет реализован сценарий социально-экономического развития (и лишь в области использования компьютерных технологий, на наш взгляд, возможна реализация инновационного сценария). В этом выводе мы ориентировались на следующее высказывание: «Для решения проблемы кадрового голода во всех регионах Урала планируются меры по увеличению количества выпускаемых из вузов специалистов по компьютерной технике и программированию. Так, в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре – планируется подготовка минимум 40–50 тыс. специалистов к 2020 г., а в целом по Уральскому федеральному округу эта цифра составит около 450–500 тыс. новых квалифицированных кадров» [11].

Однако если мы совместим экономические потребности УрФО с основными направлениями и перспективами развития образования в регионе (разд. 4.6), то выявим следующую особенность: «Целью развития образования в Уральском федеральном округе в прогнозный период является обеспечение экономики качественными трудовыми ресурсами, соответствующими требованиям *инновационного* социально-экономического развития. К основным задачам в рамках ее достижения разработчики отнесли:

- формирование *государственного задания на подготовку кадров* с учетом потребностей экономики на основе целевого прогноза баланса трудовых ресурсов»;

- развитие системы *непрерывного* профессионального образования;

- обеспечение *целостной системы* подготовки и ротации кадров с учетом

приоритета подготовки специалистов новых профессий;

- обеспечение *систематического характера* технического образования инженеров, технологов и кадров рабочих профессий (особенно для молодых специалистов)» (выделено мной – С.Ф.) [11].

Таким образом, при ориентации экономики на один сценарий развития (энерго-сырьевой, среднесрочный) перед образованием ставится совсем иная цель – реализации инновационного (опережающего) сценария, и это симптоматично. Получается, что задачи образования ориентированы на «постановку» энерго-сырьевого сценария, а цели – инновационного. Так, Председатель Правительства РФ Дмитрий Медведев на Международной промышленной выставке «ИННОПРОМ-2015» (Екатеринбург, 8 июля 2015 г., 13:30) заявил: «Наконец, мы сегодня должны думать о контурах тех рынков, которые могут возникнуть, скажем, через 20 лет, на принципиально новых условиях. На это направлена наша национальная технологическая инициатива. При президиуме Совета по модернизации и инновационному развитию экономики образована специальная группа, которая должна рассмотреть первые “дорожные карты” по технологической инициативе» [13]. Следовательно, системе образования тоже необходимо задуматься не только о среднесрочной, но и долгосрочной перспективе – «контурах» новых профессий, – а для этого оценить систему подготовки профессиональных кадров в странах, приближающихся к постиндустриальной цивилизации (третьей волне) [12]. Так, американский ученый Э. Тоффлер утверждает:

«Распространение сферы Третьей волны предполагает совершенно отличный тип работы. Уже имеются или вскоре появятся новые профессии, начиная с техника по обслуживанию ПЭТ-сканеров в больницах, специалистов по восстановлению ресурсов людей, способных ремонтировать аппаратуру для распознавания голоса, организовывать и координировать производство на дому, занимающихся разработкой недр океана, дизайнеров по материалам, специалистов по установлению фотовольтных панелей, подводных археологов, специалистов по волоконной оптике, архитекторов космических лабораторий до программистов непосредственного спутникового вещания, теоретиков видеообучения и консультантов по телеконференциям» [12]. Сможет ли наша система образования подготовить таких специалистов в обозримом будущем (*но сначала – специалистов, могущих обучить будущих профессионалов*) [14]? Существует точка зрения, что именно образование «служит механизмом защиты системы от различных социальных, политических, национальных и иных проблем» [2], следовательно, на него тоже возложена ответственность за экономическую стабильность и безопасность страны.

Конечно, футурология не очень точная наука, и отечественной экономике могут понадобиться совсем иные специалисты, но важна тенденция, а вот она в Стратегии намечена, в т.ч. и для системы образования, а именно:

– подготовка специалистов для ведущих сфер экономики обеспечена государственным заказом;

– будет создана целостная система подготовки и ротации кадров с учетом

приоритета подготовки специалистов новых профессий;

– образование при этом станет непрерывным.

Именно последний фактор для нас важен. Почему?

Проводя профориентационные встречи с абитуриентами в вузе, мы определили, что большинство старшеклассников ориентируется не на определенную профессию, а на сферу (и/или вид) деятельности (финансовую, медицинскую, социальную и т.п.), поэтому их интересует достаточно широкий спектр специальностей, которые смогли бы обеспечить доступ к деятельности в этих сферах. Такова жизненная ситуация абитуриентов, обусловленная ЕГЭ-стратегией российской системы образования: ориентацией не на выбор профессии, а на успешную сдачу ЕГЭ и высокую сумму баллов. В итоге мы получаем абитуриентов, которые, получив аттестат и придя в вуз, задают вопрос: «На какую специальность со сданными ЕГЭ и полученными баллами я могу поступить»? (Заметьте, не «*хочу*», а «*могу*».)

Педагоги же, оценивая профессиональные риски в условиях быстро изменяющейся рыночной экономики, констатируют тот факт, что профессиональных сценариев у современного выпускника должно быть несколько. Точнее, степень «бакалавра» (первая ступень высшего профессионального образования) – это всего лишь профессиональный инвариант, который в течение последующей жизнедеятельности необходимо будет постоянно «добраивать». Другими словами, сегодня профессию надо приобретать «с

запасом» («припуском» на «капризы» рынка). Этим объясняется, вероятно, и появление двойного бакалавриата в вузах (например, «История, обществознание и право» [7], «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Родной язык и психолингвистика», «Реклама и связи с общественностью», «Информационные технологии и PR», «Иностранный (английский) язык и иностранный (китайский) язык» и проч.), а также возможность поступать в магистратуру (вторая ступень высшего образования, или вторая «вышка») на другой профиль или направление (так, в УрГПУ на направление 44.04.01 – «Педагогическое образование, магистерская программа «Социологическое и политологическое образование» наряду с бакалаврами-политологами поступили и историки, и специалисты по организации работы с молодежью, и госслужащие, и инженеры).

Таким образом, образование (и профессию) теперь получают не на всю жизнь, а адаптируют к происходящим изменениям в течение всей жизни (через повышение квалификации, переподготовку и т.п.) – чаще в смежных областях знаний. Что касается социологического образования, то его методологический потенциал можно рассматривать как инструмент в руках специалистов, занимающихся социальным (экономическим, правовым и др.) прогнозированием и проектированием. Естественно, в таких условиях ориентироваться нужно не на текущие статусы и рейтинги (в т.ч. вузов и профессий), а на реальные знания (методик, техник, технологий и т.п.), которые можно применить в различных сферах профессиональной деятельности.

Интеграционные тенденции в системе профессиональной подготовки объясняют и стремление некоторых вузов перейти на программы двойного диплома (иногда одна из программ – международная). «Один из распространенных вариантов программ двойного диплома – сочетание “специализированного” образования с бизнес-образованием, дабы и основы профессионализма заложить, и научить успешно вести дела; к этому совместно стремятся НИУ-ВШЭ и Европейская школа менеджмента в Париже (Франция). Однако на месте бизнес-образования вполне может быть и педагогическое – такой вариант представляет Удмуртский государственный университет, дополняя наукой преподавания совмещенные профили “Технология” и “Информатика”, в РГТУ ... решили сочетать два одинаковых профиля – гуманитарный российский и гуманитарный американский. Вуз-партнером станет Калифорнийский университет в Нортридж» [6]. Введение таких программ требует определенного мужества, поскольку ломает не только институциональные (межфакультетские, межвузовские) барьеры, но и культурно-образовательные стереотипы, а это, тем не менее, позволяет позитивно использовать конкурентный потенциал и тех, кто учит, и тех, кто учится.

Чтобы поступить на технические специальности в вуз, требуется успешно сдать профильный ЕГЭ по математике. По данным Рособрнадзора, на Среднем Урале в 2015 г. из 12 970 выпускников 11 классов 2 853 не справились с усложненным вариантом теста и не набрали достаточное количество баллов для поступления в университеты. Кроме

того, предметы ЕГЭ, необходимые для поступления на технические специальности (физика, биология, химия), не пользуются популярностью у выпускников.

Сегодня можно беспокоиться как о профиците (неполной заполняемости) бюджетных мест на инженерно-технические специальности, так и о качестве подготовки будущих специалистов, поскольку ситуация (только в превращенном виде) очень напоминает ставшее доступным высшее (правда, платное) образование. Увеличение бюджетных мест на инженерно-технические специальности – как экстренная мера – вполне объяснимо, однако проблемы при этом не решает: в перспективе страна рискует получить немотивированных, посредственных, некреативных специалистов для технических областей, затратив на их обучение немалые бюджетные средства. Чтобы стать инженером, человек должен мыслить как инженер. У него должен сформироваться менталитет технаря. В Толковом словаре В. Даля «инженер» интерпретируется как «...ученый строитель, но не жилых домов (это архитектор, зодчий), а других сооружений различного рода. Военный инженер, назначенный для военных, земляных и всякого иного рода работ и сооружений, для ведения осады и защиты крепостей... Гражданский инженер и инженер путей сообщения, заведывающий стройкою мостов, дорог, переправ и обязанностью зодчего. Горный инженер, ведает горное дело; корабельный, стройку судов; инженер-механик, машинное устройство» [4].

Основная задача технических вузов – не заполнение бюджетных мест, а формирование профессионального

мышления в процессе обучения (а еще лучше – «на подходе», через профильные классы) либо выявление абитуриентов, «пригодных» для технической деятельности (со специфическим мышлением и прагматической оценкой происходящего). То есть, имеющих профессиональные склонности, задатки и возможности, соответствующие индивидуально-психологическим и социально ориентированным качествам «ученого строителя» (Даль); осознанно делающих профессиональный выбор (т.е. самостоятельно, без чьего-либо нажима или дополнительного стимула). Другими словами, речь идет не о необходимости профнабора, а о *профотборе* и *профорientации* – раннем выявлении школьников, склонных к технической деятельности и развитию в них соответствующих способностей (технических навыков), т.е. *профилизации* среднего образования. Подобное утверждение мы находим у доктора психологических наук, профессора кафедры организационной психологии ФГАУ ВПО «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”»: «Сегодня система профорientационной работы направлена на содержание профессиональной деятельности... В связи с тем, что существует профессионально специфичный образ жизни, оптант обязательно должен быть ознакомлен с его (образа жизни) особенностями. Следует также отметить, вопреки сложившейся установке, что очень часто оптант выбирает именно особый образ жизни, а не просто профессиональную деятельность... Зачастую трудности освоения профессии и профессионального роста не только

связаны с содержанием профессиональной деятельности и отношениями с коллегами, но являются результатом приспособления к профессионально специфичному образу жизни» [10]. Чем раньше начнется погружение в профессиональный «образ жизни», тем эффективней «пройдет» профподготовка. В системе среднего общего образования она возможна через раннее профильное образование; раннее включение в профессиональную деятельность, возможно, через систему ДОУ – дополнительных образовательных услуг, школьных практик и т. п.

Практикоориентированное образование (практические занятия, проектная деятельность, постановка и решение творческих задач и др.) – прерогатива не только современного высшего, но и среднего общего образования [3]. Российское Министерство образования и науки «ускорило» и этот процесс, подписав приказ, вступивший в силу 30 июня 2015 г., согласно которому «у школьников появится шанс получить свою первую профессию, не имея аттестата... К освоению основных программ обучения по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих отныне допускаются лица различного возраста, в т.ч. не имеющие основного общего или среднего общего образования... Само по себе профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в т.ч. для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение обучающимися

квалификационных разрядов, классов, категорий... без изменения уровня образования. Организовывается оно зачастую центрами занятости населения и компаниями, заинтересованными в подготовке кадров определенной квалификации. Перечень профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное образование, состоит из нескольких сотен наименований, среди которых: кладовщик, охранник, грузчик, дворник, сортировщик, лесоруб, повар, официант, курьер, кучер, лифтер, младший воспитатель, фармацевт, бортпроводник и т.д.» [5]. Возможно, эта мера поможет справиться с проблемой укомплектования рабочих мест кадрами, не имеющими общего среднего образования, но задачу воссоздания (реконструкции) системы профобразования не решит, поскольку профессиональным обучением школьников будут заниматься сторонние компании. Конечно, необходима профессиональная ориентация школьников, повышение их мотивации к трудовой деятельности по профессиям и специальностям, востребованным на рынке труда, но только *на основе индивидуального выбора и потребности в непрерывном образовании* (в сфере мотивации – это «*хочу*»).

Система массового образования (хоть общего среднего, хоть начального профессионального) характерна для индустриальной экономики, а для сверхиндустриальной (постиндустриальной) цивилизации (Тоффлер) необходимо формирование творческой социально ответственной личности, потому что «рабочий Третьей волны более независим, более изобретателен и не является больше

придатком машины. Типичным является рабочий, обладающий специальностью или профессиональным знанием. Подобно ремесленнику доиндустриальной эпохи, обладавшему набором ручных инструментов, новые интеллектуальные рабочие ... обладают мастерством и информацией, которые и составляют их набор духовных инструментов. Новые рабочие значительно более похожи на независимых ремесленников, чем на взаимозаменяемых рабочих конвейера. Они моложе, лучше образованы. Они ненавидят рутину. Они предпочитают работать бесконтрольно для того, чтобы выполнять свою работу так, как они это считают нужным. Они хотят иметь право слова. Они привыкли к изменению, неясности ситуации, гибкой организации... Если верно то, что я говорю о демассификации общества то мы, вероятно, будем наблюдать взрыв новых и разнообразных организационных форм. Вместо экономик, образуемых частными и государственными предприятиями или даже их смешением, мы сможем увидеть "электронные кооперации", религиозные и семейные производственные объединения, бесприбыльные рабочие объединения – куда больше форм, чем мы можем сейчас себе представить. Среди них, без всякого сомнения, будут также и самоуправляющиеся предприятия» [12].

Может быть, сегодня наряду с профессиональной подготовкой необходимо формирование социально ответственной личности – через привлечение учащихся к общественным работам, волонтерской и добровольческой деятельности? Спрашивая студентов-первокурсников о *мотивах* их профессионального выбора,

мы часто получали такие ответы: «выбирал вуз... ближе к дому; шел на бюджетное место; было важно хорошо сдать ЕГЭ, а затем решать...». Все ответы свидетельствовали об отсутствии как мотивации [1], так и профессиональной ориентации, а уж о социальной ответственности – тем более. Сегодня в большинстве случаев вузы получают не своих абитуриентов, поэтому 80% выпускников не идут работать по специальности. Интересно, изменится ли ситуация через 4–6 лет?

Ориентируясь в образовании на нужды экономики, мы забываем о мотивах индивидуальных и получаем сначала немотивированных абитуриентов, а потом молодых специалистов... В основе мотива – неудовлетворенная потребность человека, побуждающая и направляющая его дальнейшую деятельность. Потребность же, в свою очередь, – это испытываемая человеком нужда в чем-то. В том случае, когда профессиональный выбор не опирается на нужду (осознанную необходимость, острое желание), потребность в достижении результата (эффективность профобразования) будет у студента, а потом и молодого специалиста стремиться к нулю. Одним словом, не будет у него мотива ни учиться хорошо в вузе, ни потом работать по специальности. Отсутствие внутренней мотивации – явление массовое. Преобладающими (по итогам встреч с абитуриентами) в выборе профессий являются мотивы внешние: желание родителей; экономическая ситуация; высокий доход; возможность удовлетворить потребность в общении (межязыковые и межкультурные коммуникации) и т.п. Если не

преодолеть этот фактор, то у абитуриентов при профессиональном выборе «хочу» никогда не совпадет с «могу» и уж точно они не пересекутся с «надо». Но это совершенно другая история (статья)...

Библиографический список

1. Авдюкова, А.Е. Особенности потребностно-мотивационной сферы старшеклассников, стремящихся поступить в высшее учебное заведение / А.Е. Авдюкова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 80–84.
2. Гонцов, К.В. Образование как фактор социально-политической стабильности общества: функциональный подход / К.В. Гонцов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. Научно-практический журнал. – 2014. – № 2. – С. 72–78.
3. Давидович, Н.; Демьянов, Е.И.; Лобова, Е.В.; Прямикова, Е.В. Стратегии вузов в обеспечении качества высшего образования / Н. Давидович, Е.И. Демьянов, Е.В. Лобова, Е.В. Прямикова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 7–16.
4. Даль, В. Толковый словарь. [Электронный ресурс]. – URL: <http://v-dal.ru/?f=%E8%ED%E6%E5%ED%E5%F0&action=q>.
5. Известия. 2015. 24 июля. [Электронный ресурс].– URL: <http://izvestia.ru/news/589073>.
6. Карпеченко, Т. Программы двойного диплома. [Электронный ресурс].– URL: http://edunews.ru/magazine/magazine_201.html.
7. Морозова, О.Ю. Система методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права: опыт, проблемы и тенденции / О.Ю. Морозова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 125–131.
8. Накануне.RU. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nakanune.ru/news/2015/8/9/22410537>.
9. Российская газета. 28.10.2015. [Электронный ресурс].– URL: <http://www.rg.ru/2015/10/28/golodec-site-anons.html>
10. Серкин, В.П. Профессиональная специфика образа мира и образа жизни // Психологический журнал. – 2012. – Том 33. – № 4. – С. 56.
11. Стратегия социально-экономического развития Уральского Федерального округа на период до 2020 года. – М., 2010. [Электронный ресурс].– URL: <http://economy.gov.ru/mines/activity/sections/StrategTerPlanning/komplSTPlanning/strategSTPlanning/>.
12. Новая технократическая волна на Западе : сборник» [Электронный ресурс]. – URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4821/4839>.
13. УралИнформБюро. [Электронный ресурс].– URL: <http://www.uralinform.ru/news/society/233024-chislo-byudjetnyh-mest-na-injenernyh-specialnostyah-v-vuzah-vyrastet-na-20/>.
14. Шалагина, Е.В. К вопросу о когнитивной реальности // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. Научно-практический журнал. – 2014. – № 2. – С. 37–41.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Герт В.А.

Шалагина Е.В.
Екатеринбург

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ:
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, жизненные планы.

Аннотация. В статье автор обращается к теме изучения особенностей профессионального самоопределения у современных старшеклассников в условиях новой когнитивной реальности. Именно с ней сталкивается сегодня система образования в области организации образовательной и профориентационной деятельности: разнообразие источников информации, сфер и возможностей ее поиска, новые технологии передачи и обработки знаний – с одной стороны, а с другой стороны – разнообразие специальностей, сфер профессиональной деятельности, новые производственные технологии, которые раскрываются на российском рынке труда одновременно с кризисными явлениями мировой экономики и ломкой стереотипов в области представлений молодежи о статусе и престиже ряда традиционных профессий. Это требует поворота к личности старшеклассника как особого субъекта образовательного процесса, чьи методы и приемы работы с информацией, формирование знаний, представлений, установок в области профессионального самоопределения и самореализации значительным образом трансформированы в современных условиях и требуют особой корреляции с выбором педагогических технологий.

Автор приводит данные конкретных социологических исследований, позволяющие продолжить дискуссию о данных реалиях, вносимых в образование информационным обществом.

Shalagina E.V.
Yekaterinburg

**FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS:
SOCIOLOGICAL ANALYSIS.**

Keywords: professional self-determination, life plans.

Summary. This article examines the professional self-determination of modern high school students in the sphere of contemporary system of education in Russia in conditions of new social reality. In terms of theory, the article calls attention to researching features of professional self-determination and new type of modern thinking young people, which are connected with Net knowledge and another innovative ways to get information.

This paper describes important issues on the topic and describes results of the research. This discussion continues the topic about new social and cognitive reality in the sphere of the modern professional self-determination.

Современные проблемы профессионального самоопределения старшеклассников сложны и многоаспектны. Традиционно в научной литературе они структурируются на философском, социологическом, психологическом и педагогическом уровнях.

Психолого-педагогические основы развития личности в условиях самоопределения освещены в трудах Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревской, Б.З. Вульфова, И.Б. Котовой, А.В. Петровского, Г.Н. Филонова и др. Необходимо подчеркнуть, что психолого-педагогической науке профессиональное самоопределение рассматривается в тесной взаимосвязи с общим процессом самоопределения и самореализации личности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Батаршев, В.П. Бондарев, Е.М. Борисова, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, Н.П. Капустин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Различные аспекты социальной и социально-педагогической деятельности образовательного учреждения в области организации профориентационной работы рассматриваются в работах Н.Е. Бекетовой, В.Г. Бочаровой, В.Н. Гурова, А.В. Мудрика. Среди уральских ученых следует отметить исследования М.А. Галагузовой, И.А. Ларионовой, В.В. Байлука с их обращением к идеям самореализации личности в процессе профессионального становления [2: 208–213], а также связи с процессами самообразования и самовоспитания в

ходе формирования субъектности профессионала [5: 14–17].

Философские аспекты теории самоопределения нашли глубокое отражение в работах С.И. Архангельского, Л.П. Буевой, О.Г. Дробницкого, Н.Д. Зотова, Э.В. Ильенкова, В.А. Герта и др., которые систематизирующим свойством самоопределения называют нравственную ответственность личности и актуализируют проблему субъектности в современной системе образования [1: 4–13].

Исследование управления профессиональным самоопределением личности в форме управленческого сопровождения нашло отражение в научных трудах Л.П. Бурцевой, Е.С. Зуевой, Л.В. Кондра-тенко, Н.В. Кустовой, Л.М. Митиной, В.Л. Савиных, А.Н. Чистяковой.

Интересным представляется культурологический подход к выделенной проблематике, представленный в работах М.А. Беляевой, И.М. Быховской, И.Ф. Исаева, И.М. Файзрахманова, рассматривающей профессиональное самоопределение молодежи с точки зрения культуросообразности, вводя понятие «культуры самоопределения» [3: 56–60].

Изучением вопросов профессионального выбора, профессиональной пригодности, профессионального отбора, особенностей личности, формирующихся в процессе профессионального самоопределения и развития, занимались такие авторы, как

Е.М. Борисова, А.М. Газиева,
Е.С. Засыпкина, Е.А. Климов, Л.А. Крав-
чук, И.И. Легостаев, С.А. Сидоренко и др.
Проблемы выбора профессии
старшеклассниками отражены в
исследованиях А.Е. Голоншток,
Е.А. Климова, И.В. Мер-злякова,
В.А. Полякова, Н.А. Сухановой,
С.В. Фроловой, С.Н. Чистяковой и др.

С социологических позиций
понятие «самоопределение»
традиционно рассматривается в
контексте социального становления
личности, вхождения ее в различные
социальные сферы, освоения
определенных норм, ценностей,
установок, принятых в обществе
(М.В. Батырева, О.И. Карпухин, И.С. Кош,
Е.А. Латуха, Т.В. Машарова,
А.В. Миронов, И.В. Ширяева и др.).
Профессиональное самоопределение как
процесс усвоения социальных ролей в
процессе социализации рассматривали
также А.Г. Асмолов, Т.П. Екимова,
Н.Э. Касаткина, Е.А. Климов, И.С. Кош,
Т.В. Кудрявцев, Н.С. Прыжников,
Т.В. Рогачева, Е.В. Титов, С.Н. Чистякова,
П.А. Шавир и др. Большой вклад в
рассмотрение данного вопроса был
сделан уральской социологической
школой. Особо следует отметить работы
А.В. Меренкова, Ю.Р. Вишневого,
Л.Я. Рубиной, Е.В. Прямиковой,
основанных на масштабных прикладных
исследованиях различных
образовательных сред [8: 24–29].

Особый интерес появляется к теме
изучения профессионального
самоопределения старшеклассников в
последние годы, когда формируются
особые условия новой когнитивной
реальности [10: 37–41]. Разнообразие
специальностей, сфер
профессиональной деятельности, новые

производственные технологии
раскрываются сегодня на российском
рынке труда одновременно с
кризисными явлениями мировой
экономики и ломкой стереотипов в
области представлений молодежи о
статусе и престиже ряда традиционных
профессий.

В связи с этими
исследовательскими задачами
специалистами кафедры социологии и
политологии факультета социологии
УрГПУ в 2007 г. было организовано и
проведено масштабное социологическое
исследование по заказу Министерства
общего и профессионального
образования Свердловской области,
получившее название «Ценностные
ориентации выпускников полных
средних образовательных учреждений».
Это исследование нашло свое
продолжение в 2011–2013 гг. Научный
руководитель проекта – И.В. Шапко
(доцент кафедры социологии и
политологии УрГПУ, кандидат
философских наук). Основные
разработчики – М.А. Арапова, Е.В. Пря-
микова, Л.Е. Петрова, Е.В. Шалагина.

Среди ведущих методов, которые
были использованы в данном
социологическом исследовании,
необходимо выделить:

- анкетный опрос выпускников
полных средних школ Свердловской
области;
- анкетный опрос учителей
Свердловской области, работающих в
старших классах;
- анкетный опрос родителей
выпускников Свердловской области;
- фокус-группы (групповые
дискуссии) с выпускниками полных
средних школ Свердловской области.

Всего в исследовании приняли

участие около 2000 школьников, 750 родителей старшеклассников, 750 педагогов.

В рамках данного социологического исследования под профессиональной ориентацией нами понимается процесс определения старшеклассником того вида трудовой деятельности, в котором он хочет себя проявить, осознание своих склонностей и способностей к этому виду деятельности, осведомленность о каналах и средствах приобретения знаний, умений и навыков для овладения конкретной профессией.

Остановимся на следующих ключевых моментах профессионального самоопределения современных старшеклассников: характеристика ближайших планов (после окончания школы); наличие либо отсутствие выбранной профессии; профессиональные предпочтения выпускников; ожидания от будущей профессиональной деятельности.

Одно из важнейших психологических новообразований данного возраста – это умение составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать политические, экономические, эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте самосознания. Активно сочетаемая с социально признаваемым трудом учебно-производственная деятельность обеспечивает новый уровень самоопределения старшеклассников, связанный с превращением «внутренней позиции» в устойчивую жизненную позицию, в соответствии с которой жизненные планы ориентируются на потребности общества.

После окончания школы, молодые люди и девушки традиционно могут реализовывать следующие варианты биографии: продолжить обучение в учреждениях профессионального образования, трудоустроиться, служить в армии (прежде всего – молодые люди), заниматься устройством личной жизни (прежде всего – девушки), либо жить на попечении семьи, четко не следуя ни одной из вышеназванных траекторий, что означает, по сути, пребывание в маргинальном состоянии. Рассмотрим, где же (в территориальном смысле) они готовы реализовывать эти траектории.

Согласно полученным данным, самая большая часть опрошенных школьников утвердилась в том, что не собирается переезжать куда-либо после окончания школы (35%). Это связано с тем, что значительная часть респондентов-выпускников нашего прикладного исследования являлись жителями Екатеринбурга. Поскольку город представляет собой областной центр с высоким уровнем социально-экономического развития, с относительно большим и разнообразным набором рабочих мест и мест продолжения образовательной траектории, постольку екатеринбургские выпускники предпочитают воплощать свои жизненные планы, не уезжая из дома и от родительской семьи.

Если все же школьник решился переехать, то это, скорее всего, представитель менее крупных населенных пунктов (сельского поселения, поселка городского типа или малого города). Так, планируют переехать из села в город 15,3%, а из малого в более крупный город 23,5% школьников. 17,2% опрошенных пока не определились с планами относительно

территориальной мобильности, а остальные (около 8%) планируют уехать в столицу (2%), в другую страну (2%) или просто куда-нибудь, лишь бы дистанцироваться от родителей (4%).

В гендерном аспекте миграционная мобильность фиксируется в небольшом разрыве между планами юношей и девушек: разница в ответах составляет около 10%, что является при нашей выборке статистически значимой величиной. Юноши чаще намереваются оставаться дома, в своем родном населенном пункте, чем девушки (41% против 31%). В то же время девушки несколько мобильнее юношей и планируют переехать в более крупный город по сравнению с собственным местом проживания: 27% девушек против 17% юношей.

Чаще планируют переезжать выпускники, живущие на территории с низким или средним уровнем социально-экономического развития и малых по размеру. Выявлена следующая закономерность: чем больше поселение, тем выше желание остаться в родном городе. Этот феномен обусловлен, как нам кажется, двумя обстоятельствами. С одной стороны, эта позиция жителей крупных городов подкрепляется устойчивым, стабильным социально-экономическим положением территории, широким спектром возможностей на получение профессионального образования и большими шансами на дальнейшее трудоустройство. С другой стороны, выпускники из малых городов, поселений городского типа стремятся покинуть родные места в поисках «лучшей доли», которая обеспечивается, по их представлениям, профессиональным образованием,

которое, в свою очередь, может быть получено в более крупных населенных пунктах. Парадокс состоит в том, что выпускники (а точнее сказать – их родители) именно этой категории, как правило, испытывают большие материальные затруднения – ни для кого не является секретом, что жизнь в более крупном городе, а тем более отдельно от родительской семьи оказывается весьма «недешевым удовольствием» – что является дополнительным барьером миграционной мобильности выпускников из небольших городов и сельской местности.

Вторая линия планирования ближайшего периода жизни связана не столько с пространственными перемещениями выпускников, сколько с содержательной составляющей. Чем же они собираются заняться в ближайшее время, после окончания школы?

Большинство опрошенных собираются поступать в вузы – 67,8%. При этом девушки (72,2%) несколько более ориентированы на высшее профессиональное образование, чем юноши (60,3%).

Выпускники из школ поселений с высоким социально-экономическим статусом (более 70%) также более ориентированы на вуз, чем выпускники из «депрессивных» или «средних» поселений (57%).

Собираются поступать в техникум или в колледж около 21% опрошенных. Половые различия в ориентациях на продолжение образования в колледже незначительны, однако, очевидна тенденция влияния уровня социально-экономического статуса поселения на данный вопрос.

Выпускники «высоко развитых» поселений меньше (примерно на 10%)

ориентированы на колледж, чем выпускники поселений со средним и низким статусом социально-экономического развития.

Поступать в профессиональное училище либо лицей собрались 6,9%. Такой ориентации чаще придерживаются юноши, чем девушки. Если среди девушек 5,4% ответили, что собираются продолжить образование в профессиональном училище, то среди юношей так отметил почти каждый десятый.

Статус социально-экономического развития поселения также формирует тенденцию в ориентации выпускников на профессиональные училища. Чем выше статус поселения, тем меньше выпускники планируют поступать в училище.

Отметили, что планируют пойти в армию 2,4%. Поскольку в нашей стране воинская служба традиционно мужское занятие, то примерно 6% юношей собираются служить в армии, хотя существуют и девушки, которые планируют идти в вооруженные силы, хотя их процент крайне мал (0,3% от числа опрошенных). В основном девушки ориентируются на роль медсестры в ВС РФ.

Армия как один из способов продвижения в статусно-стратификационной иерархии социальной системы рассматривается в основном представителями «средних» и «депрессивных» поселений. Выпускники «прогрессивных» поселений гораздо реже ориентируются на свои перспективы пройти воинскую службу.

Еще меньше опрошенных хотят устраиваться на работу – 1,2%, при этом юношей (1,8%) в этом выборе – в два раза больше, чем девушек (0,9%). Очевиден и

тот факт, что поселения с низким уровнем социально-экономического развития не могут обеспечить достаточное количество рабочих мест, поэтому «идти работать после школы» планируют выпускники «средних» и «прогрессивных» поселений, таковых примерно 1,2–1,3% в отличие от выпускников «депрессивных» поселений (0,4%).

Остальные (0,5%) собираются отдыхать, заняться устройством личной жизни, при этом на подобный сценарий ориентированы в основном девушки, очевидно планирующие после школы удачно выйти замуж. Влияние статуса и типа поселения не оказывают в этом вопросе значительного влияния.

Итак, высшее образование является самой «осаждаемой» целью. Известно, что в «осаде» оно находится уже давно, также можно предположить, что эти обстоятельства изменятся нескоро. Примечательно, что лишь 30% выпускников указали, что образование является для них ценностью. Получается, что для остальных оно – лишь осознанная жизненная необходимость.

В целом можно сказать, что ориентация выпускника на свою будущую деятельность зависит от типа поселения и от уровня социально-экономического развития территории. Чем крупнее населенный пункт, чем выше уровень развития, в том числе и образовательной системы, тем больше выпускники ориентируются на продолжение образования. При этом продолжать образование в более статусных учреждениях планируют выпускники более развитых и статусных поселений. Следует отметить, что у девушек явственнее выражена тенденция претендовать исключительно на

получение высшего образования, в отличие от юношей, которые кроме вуза рассматривают для себя и другие альтернативы (например, поступать в профессиональное училище, идти служить в вооруженные силы).

Четко утвердились с выбором будущей профессии 46,4% опрошенных. 28,7% однозначно заявили, что профессию еще не выбрали, а оставшиеся 24,9% затруднились ответить на поставленный вопрос, хотя с выбором будущей профессии девушки (50,6%) определились конкретнее и быстрее, чем юноши (39,4%).

На выбор профессии повлиял статус социально-экономического развития и тип поселения. Выпускники «прогрессивных» и «депрессивных» поселений легче определились с выбором профессии, т.к. в случае высоких темпов развития поселения – перед выбирающими открывается широкий спектр возможностей для профессиональной реализации, а в случае «депрессивных» – это еще и жесткая необходимость для выживания и достойного существования.

Состоявшийся выбор профессии был нами зафиксирован прежде всего у выпускников в крупных поселениях (в среднем около половины выпускников там определились с профессией), по сравнению с малыми городами или селами (около 40%).

Полученная информация заставляет поставить серьезный вопрос об уровне и эффективности действующей системы профессиональной ориентации современных школьников – ведь исследование проводилось в период третьей учебной четверти, т.е. буквально за два месяца до выпускных экзаменов. К

тому же, напомним, почти 90% выпускников заявили, что собираются продолжать обучение. Заметим, что практически половина из этого числа, по их же оценкам, еще не решила – где именно, ведь основная цель – «получить соответствующий диплом».

Тем, кто уже определился с выбором профессии, было предложено отметить, какую именно профессию выбрал для себя выпускник. Полученные результаты складываются в следующую картину:

- медицина – 13,7% (доктор, медсестра, фельдшер, дантист, хирург и т.д.);
- юриспруденция – 10,5% (юрист, адвокат, судья);
- экономика – 9,6% (экономист, финансист, бухгалтер, биржевой дилер);
- менеджмент – 9,3%;
- инженер – 6,4%;
- ученый – 5,5%;
- компьютерные технологии – 4,5% (программист, системный администратор, сетевой администратор);
- дизайнер – 4,5%;
- силовые структуры – 4,1% (военный, милиционер, охранник, телохранитель и т.д.);
- социальная сфера – 3,9%;
- рабочий – 3,5% (указывались низкоквалифицированные либо неквалифицированные виды работ);
- психолог – 3,4%;
- журналист – 2,6%;
- реклама, связи с общественностью – 2,6%;
- сервис и туризм – 2,4%;
- шоу бизнес – 2,3%;
- строитель – 1,7%;
- визажист – 1,7%;
- спортсмен – 1,3%;
- маркетолог – 1,3%;

- повар – 1,3%;
- архитектор – 1,2%
- бизнесмен – 1,2%;
- государственный служащий – 0,6%;
- ремесленные профессии – 0,6% (кузнец, камнерез, резчик по дереву);
- офисный работник – 0,4%;
- товаровед – 0,2%;
- учитель – 0,1%;

К пяти самым наименее популярным профессиям относились: рабочие специальности, искусство, инженерные специальности, спорт, наука.

Существенные различия в профессиональной ориентации современного школьника наблюдаются в ракурсе гендерной дифференциации. Юноши значительно чаще девушек выбирают профессии инженерного характера (15,1%), силовыми структурами интересуются 10,7%, рабочими и низкоквалифицированными должностями – 10,3%, компьютерными технологиями – 10%.

Девушки предпочитают профессии медицинского характера (16,8%), связанные с экономикой и финансами (11,7%), профессии в сфере менеджмента (10,8%). Девушки значительно больше юношей заинтересованы в профессиональной деятельности в сфере науки и образования, т.к. о будущей научной специализации заявили 7,1% девушек и только 1,9% юношей.

Выпускники из более крупных населенных пунктов предпочитают юридические профессии, а выпускники из малых, выбирают работу в социальной сфере, работу учителя, службу в армии и дальнейшую работу в силовых структурах.

В контексте статуса поселения по уровню его социально-экономического

развития можно выделить три основных тенденции. Это ориентация на профессии менеджера, юриста и врача. Чем более высокий статус поселения, тем больше выпускники ориентируются в своей будущей трудовой деятельности на сферу юриспруденции и менеджмента, и значительно меньше на медицинские специальности.

По мнению большинства опрошенных выпускников, в будущей работе главное – это наличие возможности получать стабильный, гарантированный заработок (74,7%). Со значительным отрывом представлено мнение о том, что будущая работа должна соответствовать склонностям и способностям выпускника (35,6%).

Каждый третий опрошенный считает, что будущая работа позволит общаться с интересными людьми, будет престижной и высоко статусной, а также – условия работы будут привлекательными, а сама работа не будет утомлять.

Возможность проявлять творческую инициативу на будущей работе отметили 19,4% школьников, а 17,3% расценивают работу как лифт социальной мобильности, позволяющий достигнуть высокого общественного положения.

Примерно 11% респондентов считают, что кроме вышеперечисленных характеристик будущая работа позволит занять высокий административный пост и получить определенный властный ресурс.

Столько же ориентируются на работу с возможно не стабильным, но высоким доходом, что позволит сохранять достаточно времени для досуговой деятельности.

Около 8% отметили и такие факторы будущей работы, как

возможность зарубежных командировок, и рассматривают будущую работу как своеобразный способ достижения свободы от существующих социальных ограничений, стереотипов или окружения.

Выпускники из поселений с высоким уровнем социально-экономического развития более ориентированы в будущей работе на возможность сохранения времени для досуга и властные полномочия высоких административных постов, также интересны зарубежные командировки.

Работать в хороших условиях значимо для жителей как «прогрессивных», так и «средних» поселений. Однако для «средних» поселений более важен потенциальный престиж будущей работы. Также опрошенные как из «средних», так из «депрессивных» выделяют значимость стабильного заработка и в меньшей степени ориентированы на досуг и возможности командировок, осознавая, что профессиональная деятельность не предоставит им таких шансов.

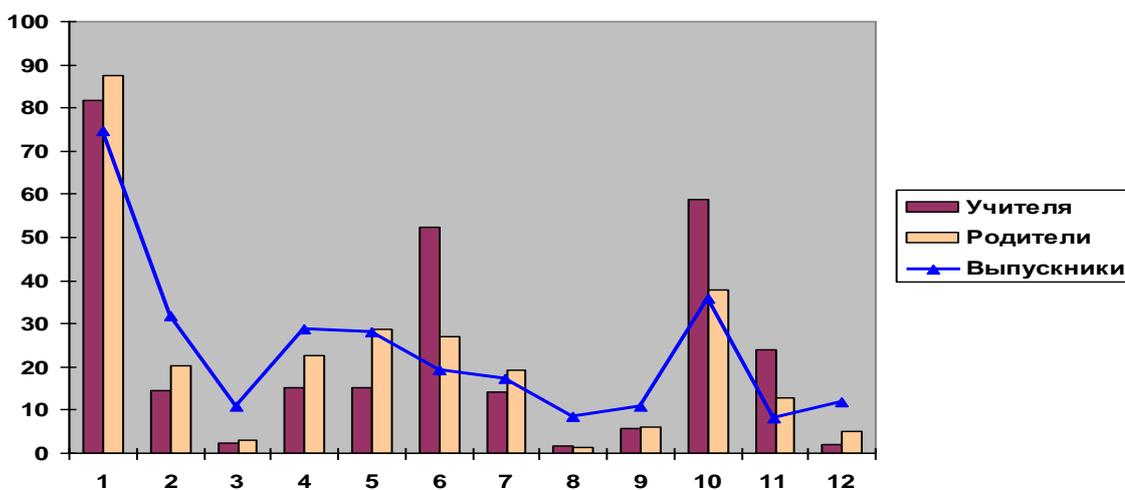
Школьники из семей с высокими

доходами предпочитают профессии, связанные с высокими статусными полномочиями, значительным уровнем власти и престижа.

«Среднеобеспеченные» обращают внимание на стабильность выплат заработной платы, а также возможность самореализации, т.е. ориентированы на работу творческого характера, соответствующую собственным склонностям и способностям.

«Малообеспеченные» видят в работе возможность покинуть те социальные группы и общности, в которых они состоят на данный момент. Работа расценивается как возможность получить большую свободу.

В ходе анализа результатов исследования у нас появилась возможность сравнить представления старшеклассников, их родителей и педагогов о перспективах профессиональной деятельности, а также – главных ориентирах в ее выборе. Рассмотрим их на следующем рисунке.



Работа:

1. Позволяет получать

5. Позволяет работать

9. Позволяет сохранить

стабильный, гарантированный заработок	в хороших условиях, не утомляет	достаточно времени для досуга
2. Позволяет общаться с интересными людьми	6. Предоставляет возможность проявлять творческую инициативу	10. Соответствует склонностям, способностям школьника
3. Позволяет получать, возможно, нестабильный, но большой доход	7. Позволяет достигнуть высокого общественного положения	11. Обеспечивает самостоятельность, независимость
4. Работа должна быть престижной	8. Предоставляет возможность зарубежных командировок	12. Позволяет занять высокий пост, получить власть

Рис. 1. Главные ориентиры в выборе будущей работы: выпускники, родители, учителя

Обращает на себя внимание тот факт, что школьники, больше чем их родители и педагоги, надеются получить от будущей профессии возможность сохранить достаточный объем свободного времени для досуга, общаться с интересными людьми и получить высокий пост, сопряженный с властными полномочиями.

Подводя итоги, следует выделить ряд противоречий, зафиксированных нами. Прежде всего, в макроэкономическом плане это противоречия между возросшими требованиями к современному специалисту и действующими особенностями формирования профессиональных планов молодежи; между ориентацией на высшее образование у школьников и экономической необходимостью заполнить вакантные рабочие места с тяжелым физическим трудом; между структурой потребностей экономики Урала в кадрах и реальными предпочтениями в содержании будущих профессиональных выборов.

Возникают также внутренние противоречия, связанные с самим

процессом и деятельностью в области профессионального самоопределения учащихся сегодня. Это противоречия между их склонностями, способностями и требованиями к избираемой профессии; осознанием ими уровня своего общего развития и возможностью выполнения разного рода работы; их притязаниями и реальными возможностями заполнения вакантных мест; склонностью и представлениям о престиже профессии; желанием заранее попробовать себя в избираемой профессиональной деятельности и отсутствием таковой возможности в школе и ближайшем ее окружении; несоответствием здоровья, характера, привычек требованиям, предъявляемым профессией и др. Также серьезные несоответствия в установках и ориентациях по поводу профессионального самоопределения и жизненных планов молодежи были обнаружены в трех основных социальных общностях, исследуемых нами (старшеклассников, их родителей и педагогов) при сравнении их между собой.

Библиографический список

1. Герт, В.А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении / В.А. Герт // Образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 4–13.
2. Байлук, В.В. Профессиональная самореализация личности / В.В. Байлук // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сборник материалов и докладов

Международной конференции. Под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. – Екатеринбург, 2014. – С. 208–213.

3. Беляева, Л.А.; Беляева, М.А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. С. 56–60.

4. Козырьков, В.П. Антропология в системе интернеткоммуникации / В.П. Козырьков // Вестник ННГУ. Серия «Социальные науки». Вып. 1 (4). – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2005. – С. 269–278.

5. Ларионова, И.А. Самообразование и самовоспитание как средства формирования субъектности специалиста / И.А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 14–17.

6. Митягина, Е.В.; Долгополова, Н.С. «Клипное сознание» молодежи в современном информационном обществе // Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2009. – № 3 (15). – С. 53 – 59.

7. Петрова, Л.Е. Социальное самочувствие молодежи / Л.Е. Петрова // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 50–55.

8. Прямикова, Е.В.; Шапко, И.В. Социальное и профессиональное самочувствие педагогов Свердловской области как предмет исследования / Е.В. Прямикова, И.В. Шапко // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 2. – С. 24–29.

9. Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // Социологические исследования. – 1996. – № 6. – С. 63–75.

10. Шалагина, Е.В. К вопросу о новой когнитивной реальности / Е.В. Шалагина // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 2. – С. 37–41.

Статью рекомендует канд. социол. наук, доцент Петрова Л.Е.

УДК 372.834
ББК Ч426.67-24

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.01

Коротун А.В., Хорькова Е.Л.

Екатеринбург

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Ключевые слова: общеобразовательное учреждение, школа, правовая среда, правовая культура, модель.

Аннотация: Статья актуализирует проблемы формирования правовой культуры личности; правового образования, правового воспитания и развития правовой среды в

общеобразовательной школе. Авторы анализируют понятие правовой среды, ее структуру; представляют модель развития правовой среды общеобразовательной школы. В статье также описываются результаты анализа правовой среды школы и предлагаются рекомендации по развитию отдельных компонентов правовой среды образовательного учреждения.

Korotun A.V., Khorkova Y.L.
Yekaterinburg

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE LEGAL ENVIRONMENT EDUCATIONAL INSTITUTION

Keywords: educational institution, school, legal environment, legal culture, model.

Summary. The article actualizes the problem of formation of legal culture; legal education, legal education and development of the legal environment in secondary school. The authors analyze the concept of the legal environment, structure; present a model for the development of the legal environment of secondary school. This article also describes the results of the analysis of the legal environment of the school and offers recommendations for the development of the individual components of the legal environment of the educational institution.

Одним из показателей становления правовой государственности выступает состояние правовой культуры российского общества. Правовая культура является неременной составной частью общечеловеческой культуры.

«Правовая культура предполагает достаточное знание должностными лицами и гражданами юридических норм, их правовую грамотность, умение пользоваться законами в практической жизни, высокую степень уважения, авторитета права, его оценки как необходимой социальной ценности для нормального функционирования цивилизованного сообщества людей, атмосферу законопослушания личности, устойчивые привычки, внутреннюю потребность к соблюдению закона и социально-правовой активности» [2].

Сегодня ситуация в сфере правового просвещения, правового

образования и правовой информированности общества остается достаточно сложной. Среди подрастающего поколения все активнее формируется собственная, часто безнравственная и аморальная субкультура, основу которой составляет правовой нигилизм, т.е. отрицание правовых устоев общественного развития.

Главная задача школы заключается в том, чтобы обучающийся по окончании общеобразовательной организации знал и умел защищать свои права, мог использовать возможности системы правовой информации, а также соблюдал права и законные интересы других людей.

Решающая роль в формировании правовой культуры принадлежит правовому образованию. Являясь одним из основных институтов социализации личности, школа играет особую роль в

процессе правовой социализации, целенаправленно формируя полноценного члена общества, способного ориентироваться в правовой среде и действовать с полным осознанием ответственности за свои решения и действия. Усвоение правовых знаний становится эффективнее, если они изучаются вместе с реалиями жизни.

Особое место в правовом воспитании занимает школа. Важно, чтобы обучающиеся хорошо ориентировались в вопросах законности и правопорядка, знали правоохранительные органы, систему судов в РФ, ориентировались в вопросах правомерного поведения, знали правонарушения и юридическую ответственность, которая предусмотрена за них. Необходимо уделить внимание понятиям «добродетель», «порядочность», вопросам морали, морального облика, кодекса чести. В этом состоит уникальность воспитания правовой культуры, формирования законопослушного поведения школьников.

Правовые знания нужны школьникам не сами по себе, а как основа поведения в различных житейских ситуациях, имеющих юридический смысл.

Таким образом, в школьном правовом воспитании необходимы такие условия, которые бы отвечали потребностям самого ученика, общества и учитывала закономерности формирования правового сознания.

Современная школа требует развитие правовой личности, которая смогла бы не только защищать свои права, но также и соблюдать свои обязанности. Ученики школы должны выпускаться с таким багажом знаний,

которые им пригодятся для поступления в высшие или средне-специальные образовательные учреждения. Поэтому в школе необходимо развивать правовую среду как совокупность условий формирования правовых знаний учащихся.

Понятие «правовая среда» вошло в науку в конце XX в. Высшей ступенью развития правовой среды в школе считается уровень безупречного социально-правового поведения учащихся, детерминированного не только внешними механизмами правового регулирования, но и внутренними этическими мотивами, духовными установками.

По мнению Каменской Е.Н. правовая среда – это процесс формирования правовой культуры и правового поведения, заключающийся в осуществлении правового всеобуча, развитии правового сознания и законопослушного поведения [1].

Правовая среда – это «вместилище» всего того, что связано с генезисом права, воздействием норм на общественную жизнь, на поступки и жизнедеятельность людей в государственно-правовой сфере. Она представляет собой ту часть (вид) социальной среды, которая неразрывно связана с правом и его разнообразными проявлениями, в которой регулятивные процессы протекают под непосредственным воздействием права, а удовлетворение потребностей и интересов индивидов и их объединений требует привлечения специфических юридических средств [5].

Коротун А.В. понимает под правовой средой территорию образовательного учреждения, где признаются и реализуются нормы права

субъектами права, создаются условия для освоения личностью правовых ценностей и формирования правовых ориентаций у субъектов правоотношений [3].

По мнению Ковалева Г.А., правовая среда каждой школы выражается в овладении основами юридических знаний, уважении к закону, праву, сознательном соблюдении норм права, понимании социальной юридической ответственности, нетерпимости правонарушений, борьбе с ними. Формирование правовой культуры осуществляется на всех этапах обучения человека, начиная со средней образовательной школы [4].

В данном исследовании определение Ковалева Г.А. взято за основу.

Ковалев Г.А. предлагает следующую структуру правовой среды в школе (рис. 1).

В структуре он выделяет три компонента:

1. Пространственно-предметный компонент (физическое окружение) –

школьное здание, его дизайн, размер и пространственная структура учебных помещений, условия для перемещения и размещения учащихся, интернет пространства – доска, школьный сайт, социальные сети.

2. Социальный компонент (человеческий фактор) – подбор учащихся, наполняемость классов и его влияние на социальное поведение учащихся, особенности и успеваемость учащихся, этнические особенности, качество подготовки учителей, половозрастная структура контингента, подготовка кадров к правовому воспитанию.

3. Технологический компонент (программа обучения) – новаторский характер содержания программ обучения (курсы повышения квалификации для педагогов, педагогические советы), технологии обучения, стиль и методы обучения, формы учебной деятельности, характер контроля.



Рис. 1. Структура правовой среды школы

Развитие правовой среды общеобразовательной школы – это сложный и длительный процесс, который должен проходить в течение всего обучения в школе, так как именно знания правовых основ позволят школьникам и во взрослой жизни

чувствовать себя юридически компетентным человеком.

Процесс развития правовой среды мы можем представить в виде модели которая представляется нам как система взаимосвязанных и последовательных структурных блоков (в соответствии с

компонентами образовательного процесса), объединенных для реализации обозначенных цели и задач, и описывается как структурно-содержательная модель. (рис. 2). За основу структурно-содержательной модели развития правовой среды общеобразовательной школы возьмем модель автора Коротун А.В. и адаптируем ее [3].

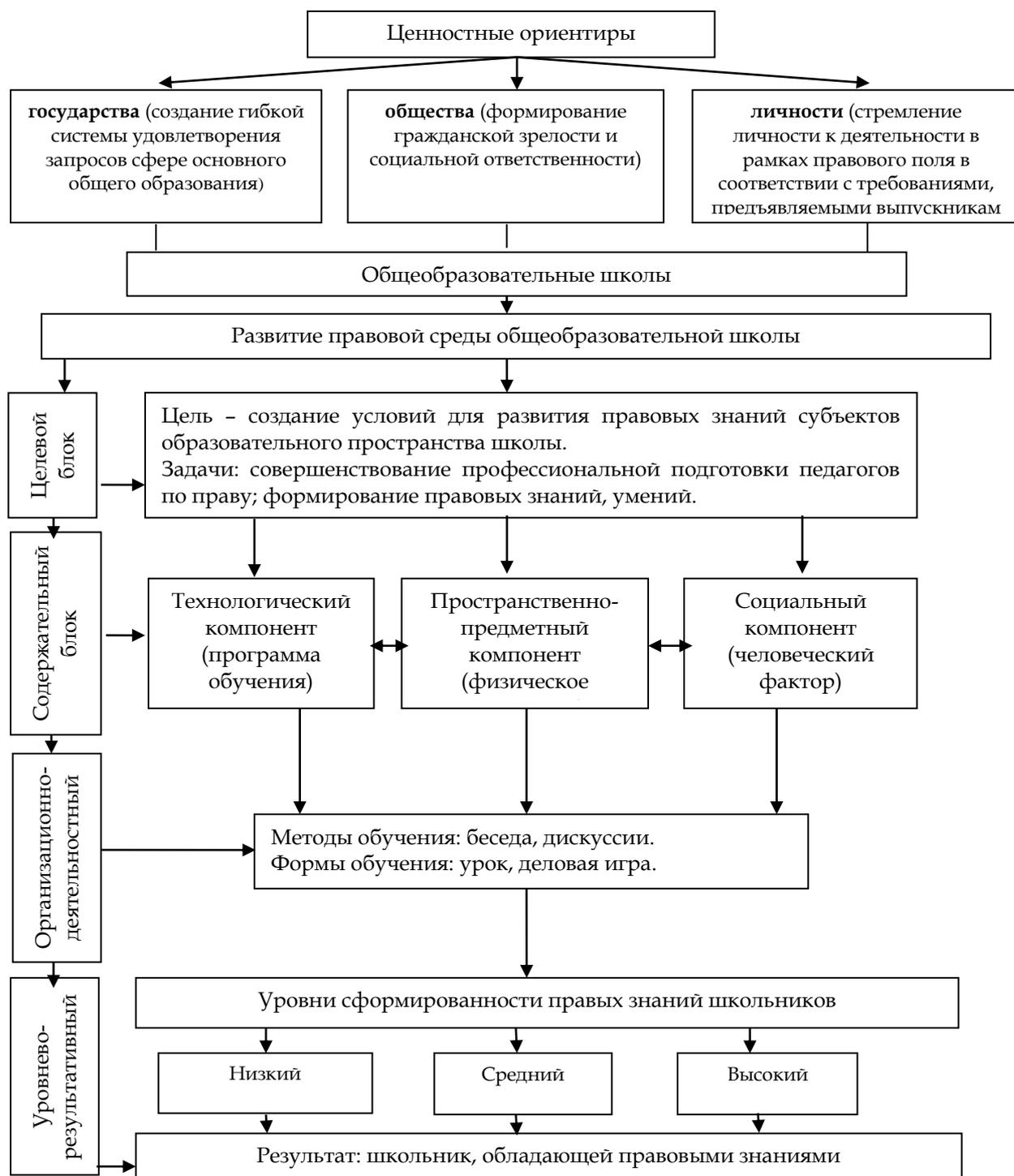


Рис. 2. Структурно-содержательная модель развития правовой среды общеобразовательной школы

Целевой блок разработанной структурно-содержательной модели

отвечает требованиям модернизации российского образования и социального заказа, который определяет цели и задачи правового обучения учеников общеобразовательной школы.

Основной целью по формированию правовой образованности школьников является:

- формирование системы правовых знаний, умений и навыков, способствующих успешному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса;
- формирование уважения к праву, признания его как ценности;
- формирование правовых умений и навыков правомерного поведения.

Задачи данной модели – это совершенствование профессиональной подготовки педагогов по праву, а также формирование правовых знаний и умений у обучающихся.

Основным компонентом между целью и результатом формирования правовой обученности школьников является содержание образования, которое имеет отражение в содержании учебного плана. Поэтому вышеуказанные обстоятельства обуславливают появление второго системообразующего блока как содержательного.

Содержательный блок структурно-содержательной модели развития правовой среды общеобразовательной школы характеризует содержание плана формирования правового воспитания обучающихся всех возрастов, который представляет собой плавный переход от целей модели развития правовой среды школы к конкретным результатам, полученным обучающимися в процессе обучения основам права. Содержательный блок включает развитие

гуманистических и правовых ценностей, мотивации к получению правовых знаний и их использованию в будущей профессиональной деятельности; усвоение системы правовых знаний; готовность и способность реализовывать полученные правовые знания.

Содержательный блок модели развития правовой среды включает в себя три компонента:

– Технологический компонент: новаторский характер содержания программ обучения, технологии обучения, стиль и методы обучения, формы учебной деятельности, характер контроля.

– Пространственно-предметный компонент: (физическое окружение) школьное здание, его дизайн, размер и пространственная структура учебных помещений, условия для перемещения и размещения учащихся, интернет пространства – доска, школьный сайт, социальные сети.

– Социальный компонент: (человеческий фактор) подбор учащихся, наполняемость классов и его влияние на социальное поведение учащихся, особенности и успеваемость учащихся, этнические особенности, качество подготовки учителей, половозрастная структура контингента, подготовка кадров к правовому воспитанию.

Обязательным и практическим блоком, который входит в данную модель развития правовой среды школы является организационно-деятельностный. В этом блоке рассматривается организационная деятельность и методическое обеспечение правовой подготовки обучающихся.

В организационно-деятельностном блоке разработанной нами модели представлены методы и формы

обучения.

Методы правового обучения – это многообразные приемы педагогического, психологического и иного воздействия на обучающихся. К ним относят, прежде всего, убеждение и принуждение, личный пример, поощрение, беседы, дискуссии.

Обязательным блоком структурно-содержательной модели развития правовой среды общеобразовательной школы является уровнево-результативный блок, который говорит об эффективности использования данной модели развития правовой среды школы, характеризует достигнутые результаты правового обучения в соответствии с вышепоставленными целями. Данный блок включает критерии, уровни, показатели сформированности компонентов правовой обученности учащихся.

Таким образом, разработанная и описанная нами структурно-содержательная модель развития правовой среды общеобразовательного учреждения конкретизирует цели, задачи развития правовой среды общеобразовательной школы. Раскрывает содержание и организационную деятельность правового обучения. Дает подробную характеристику уровням сформированности правовых знаний школьников (правовой обученности).

На основании данной модели любая общеобразовательная школа может провести анализ своей деятельности по правовому обучению и анализ правовой среды; выявить проблемные зоны своего учреждения и провести корректировку в своей работе для получения желаемых результатов, а именно школьника, обладающего правовыми знаниями.

Анализ правовой среды МКОУ «Клевакинская средняя

общеобразовательная школа» (Каменский ГО) будет представлен нами на основе содержательного блока, разработанной структурно-содержательной модели развития правовой среды общеобразовательной школы.

Содержательный блок модели содержит 3 компонента:

- технологический компонент (программа обучения);
- пространственно-предметный компонент (физическое окружение);
- социальный компонент (человеческий фактор).

Проанализировав правовую среду МКОУ «Клевакинская средняя общеобразовательная школа», мы делаем вывод о том, что в школе реализуются все три компонента содержательного блока структурно-содержательной модели развития правовой среды, но несмотря на это существует ряд недостатков, а именно:

- программа обучения курса «обществознание» содержит недостаточное количество часов для полноценного изучения основ права. Необходимо обогатить технологический компонент содержательного блока структурно-содержательной модели развития правовой среды общеобразовательной школы;
- в школе отсутствуют педагоги с правовым образованием. Необходимо повышать профессиональную подготовку педагогов в области правовых знаний через курсы повышения квалификации, участия в семинарах и т.д. В результате чего обогатится социальный компонент содержательного блока модели;
- физическое окружение в школе представлено также в недостаточном объеме. Необходимо провести работу по

данному направлению для развития пространственно-предметного компонента содержательного блока модели развития правовой среды общеобразовательной школы (разместить информационные стенды по основам права).

В своей работе мы предлагаем обогатить все три компонента содержательного блока структурно-содержательной модели развития правовой среды общеобразовательной школы за счет разработки и внедрения в деятельность МКОУ «Клевакинская средняя общеобразовательная школа» элективного курса «Основы правовых знаний», для учащихся 7-го класса; за счет обучения педагогов на курсах повышения квалификации, а также в результате разработки и размещения дополнительного информационного стенда по основам права.

Для подтверждения теоретических положений нашего исследования и проверки результативности разработанной нами модели развития правовой среды общеобразовательного учреждения была проведена диагностика как один из наиболее надежных методов педагогического исследования.

На первоначальном этапе апробации модели развития правовой среды было проведено тестирование «Права в нашей жизни», в котором приняли участие 45 человек, учащиеся 7–9-х классов МКОУ «Клевакинская средняя общеобразовательная школа». Данный тест ориентирован на определение знаний в области своих прав и обязанностей.

Тестирование проводилось в апреле 2015 г. Проанализировав результаты

анкет, мы сделали вывод о том, что большинство учащихся не смогли ответить на такие вопросы, как «Какие права Вы знаете?», «Какие обязанности имеет несовершеннолетний?» и «Куда необходимо обратиться при нарушении Ваших прав?». 30% школьников отметили, что их права нарушаются, 43% высказали мнение, что они, возможно, нарушают чьи-либо права. Тем не менее, 82% учащихся уверены в знании собственных прав. Из этого следует, что правовая обученность школьников находится на низком уровне.

На втором этапе исследования проходила дискуссия педагогов о значимости развития правовых знаний у школьников. Мнения педагогов разделились. Многие педагоги говорили о том, что необходимо повышать знания детей по праву, но для этого нужны в школе нововведения.

На наш взгляд, в целях развития правовой среды необходимо также взаимодействие с подростками:

- позволять переживать ситуации реализации своих прав или препятствий и затруднений в пользовании своими правами;
- заставлять задумываться над проблемами прав человека в отношениях между людьми, а также между гражданином и государством;
- приводить к необходимости сформулировать свое собственное мнение и свободно его высказать;
- учить общаться друг с другом, решать конфликты, возникающие вследствие противоречий между правами и интересами отдельных людей в обществе;
- создавать атмосферу равноправия и уважения, без которой говорить о правах человека просто бессмысленно.

При анализе правовой среды

МКОУ «Клевакинская средняя общеобразовательная школа» мы выявили ряд недостатков в компонентах содержательного блока разработанной нами модели. Для устранения выявленных недостатков мы предлагаем обогатить все три компонента содержательного блока модели.

Технологический компонент правовой среды необходимо развивать за счет разработки и внедрения программы элективного курса «Основы правовых знаний».

Программа курса разработана с целью воспитания у учащихся правовой культуры, уважения к закону, формирование элементарных знаний о праве, и прежде всего, о тех нормах права, с которыми приходится часто сталкиваться в повседневной жизни.

Основными задачами курса является, прежде всего, развитие умений учащихся самостоятельно приобретать знания, анализировать, делать выводы, решать жизненные проблемы. Приобретение учащимися опыта в определении вариантов разрешения правовых проблем, а также формирование практических навыков поведения в различных ситуациях.

Элективный курс «Основы правовых знаний» построен таким образом, чтобы помочь учащимся найти ответы на вопросы, с которыми им приходится сталкиваться в повседневной жизни и которые не могут решить без элементарных правовых знаний.

Учебный план элективного курса содержит 7 разделов по темам: «Право. Основные понятия права» – 6 часов, «Право и справедливость» – 6 часов, «Основной закон государства» – 4 часа, «Права детей» – 4 часа, «Ловушка» для подростков» – 5 часов, «Кто охраняет

закон» – 5 часов, «Готовы ли вы защитить свои права» – 2 часа, обобщающее занятие – 2 часа.

Ожидаемые результаты: предполагается, что к завершению курса ученики будут: знать основные термины и понятия, свои права и возможности их реализации; уметь анализировать ситуации и высказывать свое суждение, вести конструктивную дискуссию; проводить исследования в области права, оформлять и представлять результаты; работать с текстами правовых документов. Приобретут опыт: участия в групповой работе; планирования при проведении индивидуального или группового исследования; устной или компьютерной презентации; рефлексии; юридического анализа конкретных жизненных ситуаций с точки зрения соблюдения прав человека.

Изучение курса спланировано на 34 часа учебного времени, то есть по 1 часу в неделю. Данная программа апробируется в школе в 2015–2016 учебном году.

Для развития пространственно-предметного компонента (физического окружения) заместителю директора по воспитательной работе необходимо проделать следующую работу:

– дополнить информацию по основам права на сайте школы.

– разместить дополнительный стенд с информацией по правовому обучению.

Для развития социального компонента на 2015–2016 учебный год для педагогов общественнознания запланированы курсы повышения квалификации по темам:

– «Оказание помощи ребенку в случае выявления фактов жестокого обращения с ним».

– «Гарантии прав детей в РФ».

После полноценного обогащения содержательного блока структурно-содержательной модели развития правовой среды общеобразовательной школы в конце учебного года будет проведено повторное тестирование учащихся по предложенной анкете «Права в нашей жизни».

По предполагаемым данным мы считаем, что результаты тестирования будут следующие: увеличится число учащихся с высоким и средним уровнем знаний, а число учащихся с низким уровнем знаний значительно сократится.

Таким образом, мы считаем, что внедрение структурно-содержательной модели развития правовой среды в МКОУ «Клевакинская средняя

общеобразовательная школа», а также обогащение всех трех компонентов содержательного блока данной модели значительно повысят уровень правовой обученности школьников.

Современное образование требует развитие личности каждого школьника, владеющего правовыми знаниями, поэтому развитие правовой среды в общеобразовательном учреждении является актуальным исследованием.

Библиографический список

1. Каменская, Е.Н. Педагогика : учебное пособие / Е. Н. Каменская. М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006.
2. Пиголкин, А.С. Теория государства и права : учебник / А.С. Пиголкин, А.Н. Головистикова, Ю.А. Дмитриев А.Х. Саидов / Под ред. А.С. Пиголкина. – М. : Юрайт-Издат, 2005. – 613 с.
3. Коротун, А.В., Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Екатеринбург. 2010. – 279 с.
4. Образовательная система «Школа 2100» качественное образование для всех : сборник мат-лов. – М. : Баласс, 2006
5. Яндекс. Словари. Элементарные начала общей теории права. – 2003.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Анисимова А.В.

Байлук В.В.
Екатеринбург

УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: практика, познание, вузовская практика, организация вузовской практики, вузовская практика как самостоятельная деятельность студентов, структура вузовской практики, логика вузовской практики, диагностическая практика, технология производственной практики, функции вузовской практики.

Аннотация. Статья посвящена вузовской практике студентов как их самостоятельной деятельности. Определяются понятия «практика», «познание», «учебно-практическая деятельность студентов». Представляется спорным широко распространенное в литературе выделение вузовской практики, наряду с производственной практикой, также учебной и преддипломной практики. Вся вузовская практика является принципиально учебной. В ней следует выделять диагностическую и производственную практику.

Доказывается, что производственная практика осуществляется через самопроектную деятельность студентов (форма самопознания), технологическую и самоуправленческую, которые в технологии этой практики выступают как ее этапы.

Впервые выявляется роль в вузовской практике студентов, их самопознавательной деятельности с ней.

Раскрывается значение вузовской практики в формировании профессиональной субъектности студентов.

Bailuk V.V.
Yekaterinburg

TRAINING - PRACTICAL ACTIVITIES OF STUDENTS (HIGH SCHOOL PRACTICE)

Keywords: practice, knowledge, high school practice, organization of high school practice, high school practice as independent activity of students, structure of high school practice, logician of high school practice, diagnostic practice, technology of work practice, function of high school practice.

Summary. Article is devoted to high school practice of students as their independent activity. The concepts "practician", "knowledge", "educational practical activities of students" are defined. Widespread allocation of high school practice in literature, along with work practice, also educational and externship is represented disputable. All high school practice is essentially educational. In it is necessary to allocate diagnostic and work practice.

It is proved that work practice is carried out through self-design activity of students (a self-knowledge form), technological and self-administrative which in technology of this practice act as its stages.

For the first time the role in high school practice of students, their self-cognitive activity with it comes to light.

Value of high school practice in formation of professional subjectivity of students reveals.

О природе вузовской практики

Исходным для рассмотрения учебно-практической деятельности студентов, на наш взгляд, является понятие «вузовская практика» при учете того, что эта практика осуществляется вне вуза, в условиях будущей профессиональной деятельности студентов. Термин «практическая подготовка» студентов мы будем рассматривать как идентичный «вузовской практике».

Для продуктивного исследования учебно-практической деятельности студентов необходимо выявить содержание понятий «практика», «познание» и «вузовская практика».

Практика-деятельность субъекта, направленная на предметное изменение объектов действительности, осуществляющееся на основе познания. Основная цель практики – изменение реальных объектов для производства полезного продукта, способного удовлетворять определенные потребности человека. Практика выполняет преобразующую и гносеологическую функции. Преобразовательная функция связана, во-первых, с изменением в соответствии с целью объекта практики, во-вторых, с изменением субъекта, т.к. изменяя объект, субъект изменяется и сам. С изменением субъекта практики связана ее воспитательная функция. Воспитание в практике может протекать стихийно и сознательно. В последнем случае воспитание проявляется в форме самовоспитания. В свете сказанного специфика практической деятельности

педагогов состоит в том, что она только непосредственно направлена на изменение сознания студентов (при чтении лекций, проведении семинарских занятий и т.д.), ее же конечная цель – посредством изменения сознания сформировать у них культурное отношение к миру и самим себе, достигаемое путем воспитания и самовоспитания.

На основе преобразовательной функции практики реализуется ее гносеологическая функция, проявляющаяся в том, что практика: а) источник познания (чувственно-эмпирического познания); б) цель познания (любые истинные знания, в конечном счете, непосредственно или опосредованно используются в практике); в) критерий истины; г) мы пришли к выводу, что практика также выступает критерием подготовленности ее субъекта к этой деятельности.

Познание вообще – это взаимодействие субъекта познания с объектом, который находится в сознании субъекта, на основе практики. Это относится к теоретическому, прикладному и проектному познанию. Взаимодействие субъекта познания с реальным объектом имеет место только в эмпирическом познании при использовании методов наблюдения и эксперимента. В эксперименте имеет место и изменение реального объекта познания, но оно выполняет только гносеологическую функцию: либо функцию поиска истины, либо функцию ее критерия. Основная функция познания – отражение человеком мира и

самого себя. Результат познания – знания человека или изменение его сознания.

Практика вообще – философская категория, вузовская практика студентов – это педагогическая категория. Приведем некоторые определения практики студентов. «Практика – это вид учебной деятельности, основным содержанием которой является выполнение практических учебных или производственных заданий на предприятии или в учреждении, соответствующих характеру профессиональной деятельности будущего специалиста. Она позволяет эффективно сочетать теоретические знания с практической подготовкой в производственных условиях и направлена на привитие студентам умений и навыков, специфичных для выбранной специальности» (Учебная деятельность студентов. Екатеринбург, 2003). «Учебная (производственная) практика – вид учебных занятий в образовательных учреждениях, в процессе которых учащийся, студент самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определенные учебной программой» (Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2013. С. 232). С рядом моментов в этих определениях мы согласны. Но вызывает возражение соотношение практики не с познанием, а с теорией. Попутно отметим то, что трактовка использования знаний как соединения теории с практикой – это достаточно распространенный стереотип в педагогической литературе. Но еще Платон понимал, что само по себе

теоретическое знание непосредственно использовать в практике нельзя. Пример. Понятие «профилактика». Его содержание – меры для предотвращения возникновения и развития каких-либо отклонений в деятельности, в поведении личности.

Непосредственно использовать это понятие в практике как материальной деятельности нельзя. Но опосредованно использовать можно. Как? Вначале, используя понятие «профилактика» в качестве метода, необходимо осуществить диагностирование (познание) клиента и выявить у него возможности отклонения от какой-либо нормы. Затем сконструировать проект, в котором определить меры по предотвращению возможных отклонений и только через реализацию проекта применять в практике знание о сущности профилактики. В практике как реальном воздействии субъекта труда на находящийся вне его объект непосредственно использовать (соединять с практикой) можно только прикладные знания, которые предписывают то, как воздействовать на объект (как, например, воздействовать на недисциплинированных студентов), а также эмпирические знания.

Далее. Нельзя, разумеется, сводить роль вузовской практики только к формированию умений и навыков, то есть инструментальных качеств.

В процессе вузовской практики у будущих специалистов формируются и терминальные и социально-психологические качества. Кроме того, в этой практике также приобретаются новые знания (например, в процессе осмысления своей будущей профессиональной деятельности в самой этой деятельности). Нельзя, на наш

взгляд, также сводить вузовскую практику к учебной деятельности студентов, а последнюю – к производственной практике.

Вузовская практика или практическая подготовка студентов – это не только учебная деятельность студентов, но и деятельность всех субъектов организации практики студентов: дирекции институтов, деканатов, факультетов, кафедр, факультетских и групповых руководителей практики и руководителей тех организаций, где студенты проходят практику. Поэтому вузовская практика – это вид образовательной деятельности.

Функции вузовской практики определяются в «Положениях» вузов о порядке проведения студентами практики, разрабатываемых в соответствии с Законом РФ «Об образовании», ФГОС ВПО и другими нормативными документами и конкретизируются в «Положениях» кафедр о порядке проведения практики студентами.

В указанных положениях определяются виды и объем практики, их цели и задачи, требования к организации, ответственность и полномочия субъектов и сторон, материальное обеспечение, отчетность и подведение итогов по результатам практики.

Вузовская практика как вид образовательной деятельности включает:

- 1) воздействие субъектов организации практики на студентов-практикантов;
- 2) их взаимодействие;
- 3) самостоятельную учебно-практическую деятельность студентов.

Воздействие субъектов практики на

факультетах (институтах) на студентов осуществляется как непосредственно, так и опосредованно.

Кафедры на основе «Положения» вузов о практике разрабатывают программы кафедры и необходимые для их проведения учебно-методические рекомендации, подбирают базы для проведения практики, назначают факультетских и групповых руководителей практики, контролируют выполнение программ практики, заслушивают на своих заседаниях отчеты факультетских и групповых руководителей по вопросам организации и проведения практики и др.

Деканаты факультетов несут ответственность за общую организацию практики: контролируют работу кафедр по подготовке и проведению практики, анализируют и обобщают отчеты по итогам проведения практики и др. Из сказанного очевидно, что деканаты и кафедры на студентов-практикантов воздействуют опосредованно.

Непосредственно воздействуют на студентов и взаимодействуют с ними факультетские и групповые руководители.

Факультетские руководители устанавливают связь с руководством организации и распределяют студентов по местам практики и групповыми руководителями, организуют подготовку и проведение установочной и итоговой конференции по практике; осуществляют контроль за соблюдением сроков практики и ее содержанием; совместно с руководителем практики от организации несут ответственность за соблюдение студентами правил техники безопасности; готовят сводный отчет по итогам практики, оценивают результаты выполнения студентами программ

практики и представляют его для обсуждения на Ученом совете подразделения.

Групповые руководители: согласовывают с организацией вопросы о назначении к практикантам опытных наставников; готовят и проводят организационные собрания с группами в вузе и в организации; помогают студентам составить индивидуальный план работы, утверждают его и систематически контролируют его выполнение; проверяют дневники практики; оказывают студентам разнообразную помощь в проведении практики; принимают отчетную документацию студентов и оценивают ее; составляют и представляют факультетскому руководителю письменный отчет по итогам прохождения студентами практики. (При описании функции различных субъектов организации практики студентов было использовано «Положение о порядке проведения практики студентов УрГПУ». Екатеринбург, 2011).

Каков педагогический смысл вузовской практики студентов? На наш взгляд, он состоит в формировании у студентов профессиональной субъектности в самой профессиональной деятельности. Этим смыслом вузовской практики определяется ее интегральная функция. Разумеется, эту функцию выполняют и другие виды деятельности студента (учебно-познавательная, научная и социокультурная). Но принципиальная особенность вузовской практики состоит в том, что в ней профессиональная субъектность формируется в самой профессиональной деятельности. Субъектность же вообще характеризуется уровнем знаний

человека, необходимых для успешного осуществления деятельности и его способностью использовать их в ней. А сама эта способность зависит от уровня развития его качеств.

Все другие функции вузовской практики, которые в литературе выделяются в виде ее цели и задач, на наш взгляд, являются конкретизацией ее интегральной функции. Это: приобретение практического опыта будущей профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса, развитие профессиональной культуры, подготовка студентов к выполнению функций специалиста, развитие способности студента к самостоятельной деятельности в качестве специалиста, формирование у студентов компетенции и личностных качеств, углубленное осмысление в условиях практики содержания профессионального образования и др.

Из того обстоятельства, что формирование у студентов профессиональной субъектности в процессе самой профессиональной деятельности связано с приобретением ими новых знаний, непосредственно необходимых им для осуществления практики, и с воспитанием ПВК, вытекает:

а) специфика воздействия организаторов практики на студентов и взаимодействие с ними;

б) специфика учебно-практической деятельности студентов.

Воздействие организаторов вузовской практики на студентов осуществляется в двух формах: 1) когнитивной форме; 2) воспитательной форме. Когнитивные воздействия организаторов практики (прежде всего, групповых

руководителей) на студентов связаны с передачей им на организационных собраниях, а также при оказании помощи студентам в ходе их практики и контроля за ней, разнообразных знаний (прежде всего, прикладных) о вузовской практике. По своей природе эта деятельность во многом сходна с деятельностью преподавателя в процессе чтения им лекции. Оба вида деятельности связаны с передачей знаний. Воспитательная деятельность организаторов практики осуществляется посредством контроля за деятельностью студентов (за выполнением индивидуальных планов студентов, ведением дневника, соблюдением правил техники безопасности и др.), положительной или отрицательной текущей оценки деятельности студентов и итоговой оценки практики и в предъявлении студентам требований при нарушении ими нормативной базы практики.

Воздействие на студентов руководителей (наставников) практики от организации осуществляется также в двух формах: когнитивной и воспитательной. Но наставники передают студентам знания о реальной профессиональной деятельности, свой опыт. Их воспитательное воздействие проявляется в оценке деятельности студентов и ее коррекции.

Рассмотрим теперь учебно-практическую деятельность студентов. Поскольку эта деятельность осуществляется вне воздействия и взаимодействия с организаторами практики, то она является их самостоятельной деятельностью. Практической эта деятельность называется потому, что она связана с непосредственной подготовкой к

профессиональной деятельности в самой этой деятельности. Учебной эта деятельность называется в силу того, что она является формой образовательной (формой учения) в реальной профессиональной деятельности. Поэтому, на наш взгляд, учебными являются все виды вузовской практики.

Каковы особенности учебно-практической деятельности студентов в сравнении с другими ее видами? (Учебно-познавательной, научной и социокультурной). Так как все другие виды самостоятельной деятельности студентов в конечном счете совершаются ради их учебно-практической деятельности, являются ее средствами, то эта деятельность в общей системе подготовки студентов к профессиональной деятельности выступает, во-первых, в качестве системообразующего компонента подготовки, интегрирующего их в единое целое, в систему, во-вторых, выступает в качестве критерия, показателя степени подготовленности студентов во всех других видах деятельности. Если, например, студент не овладел технологией самопроектирования в процессе самостоятельной работы, то он не сможет его осуществлять и в учебно-практической деятельности. Поэтому выявленные в этой деятельности недостатки в подготовке студентов в других видах деятельности становятся импульсом для их совершенствования. Основными из этих недостатков являются:

- 1) отсутствие у студентов необходимых для практики знаний или при наличии знаний низкий уровень владения ими;

2) явно недостаточный уровень развития тех или иных ПВК. Первого рода недостатки стимулируют самообразовательную деятельность студентов, а второго рода – самовоспитательную деятельность.

Структура и логика вузовской практики

Рассмотрим теперь структуру и логику учебно-практической деятельности студентов. Но вначале еще раз обратимся к термину «учебно-практическая деятельность» студентов. Эта деятельность является практической только по отношению к учебно-познавательной и научной деятельности студентов. Но так как эта деятельность осуществляется в сфере профессиональной деятельности, то она, как и любая другая профессиональная деятельность, представляет собой единство познания и практики. Именно поэтому основными функциями учебно-практической деятельности студентов являются:

1) познавательная деятельность студентов, целью которой является приобретение новых знаний о профессиональной деятельности и о самих себе в процессе самопознания в ней;

2) регулятивная функция, связанная с использованием в ней всех знаний, которыми студент овладел до практики в вузе и в процессе самой практики.

Если регуляция учебно-практической деятельности студентов тем или иным научным знанием становится все более устойчивой, умелой, то это является показателем того, что эта деятельность (как познавательная, так и собственно

практическая) выполняет воспитательную функцию (например, если студент в процессе практики выполняет все требования, предъявляемые в организации к технике безопасности).

Какова структура или виды учебно-практической деятельности студентов? За весь срок обучения, в зависимости от профиля вуза и специальности, студенты обычно выполняют несколько практик. В литературе по целевому назначению и содержанию чаще всего выделяют учебную практику, производственную и преддипломную (предполагает проведение исследования и осуществление конструкторских разработок в той или иной организации в рамках выпускной квалификационной работы).

Мы уже отмечали неправомерность противопоставления учебной и производственной практики. Спорным, на наш взгляд, является и выделение в структуре вузовской практики преддипломной практики. Так, например, в «Положении» о порядке проведения практики студентов по специальности «Связи с общественностью» в УрГПУ отмечается, что цель преддипломной практики – сбор, анализ и классификация эмпирического материала к написанию практической части выпускной квалификационной работы для решения конкретных задач в области связи с общественностью. Возможна также апробация дипломного проекта на месте прохождения практики. При этом руководителем преддипломной практики является научный руководитель ВКР.

Мы считаем включение в вузовскую практику преддипломной практики студентов неправомерным,

искусственным. Доводы:

1. Выпускная квалификационная работа студентов – это вид в широком смысле понимаемой научной деятельности студентов. А научная и учебно-практическая деятельность студентов – это их самостоятельные виды деятельности.

2. Преддипломная практика студентов, которая в основном сводится к проведению эмпирического исследования в соответствии с целью и задачами ВКР и осмыслению полученного в ходе его материала для написания ВКР, полностью выпадает из системы организации вузовской практики. Непосредственными организаторами вузовской практики являются факультетский и групповой руководитель, а руководителем преддипломной практики является научный руководитель, который с первыми двумя никак не связан.

3. У вузовской практики и преддипломной практики разные цели. Цель вузовской практики – приобретение студентами знаний о своей будущей профессиональной деятельности и использование этих знаний, а также знаний, усвоенных ранее в учебно-познавательной деятельности, в своей производственной деятельности с целью создания определенного полезного продукта и воспитания в самой этой деятельности ПВК. Цель же преддипломной практики – получение о профессиональной деятельности эмпирических знаний с целью использования их для решения проблемы ВКР.

Таким образом, включение такого компонента научной деятельности студентов, как ВКР в их учебно-практическую деятельность

непродуктивно. Но продуктивным является вопрос о соотношении научной и учебно-практической деятельности студентов, о наличии у них общих аспектов.

Предпосылкой вузовской практики студентов является их самообразовательная деятельность в вузе, связанная с приобретением ими знаний об этой практике в процессе когнитивного воздействия на них организаторов практики при проведении установочной конференции посредством изучения различных нормативных документов о практике и рекомендованной дополнительной литературы. При этом их самообразовательная деятельность опосредуется их самопознанием, связанным с определением своего отношения к требованиям вузовской практики, выражающемся в степени их принятия, осознания ценности этой практики для своей будущей профессиональной самореализации. Поэтому отношение студентов к проведению вузовской практики будет зависеть от самопознания своего ценностного отношения к ней, то есть от определения ими в отношении последней своих личностных мотивов, целей и задач. Первый вид вузовской практики связан с познавательной деятельностью студентов. Но какова особенность этого познания? Мы пришли к выводу, что по своей природе это диагностическое познание. В целостном цикле управления деятельностью, управленческое познание, как известно, включает: диагностирование, прогнозирование, целеполагание, моделирование и выбор и принятие решения. За принятием решения следует его реализация в практике и управление ею. Особенность диагностики:

1) она есть исходный этап

профессиональной деятельности;

2) она нацелена на познание этой деятельности в данных условиях пространства и времени, то есть в конкретной ситуации;

3) она нацелена на описание этой деятельности, оценку ее с точки зрения соответствия предъявляемым к ней требованиям, а при обнаружении несоответствий, на выявление в ней проблем и объяснение их причин.

Именно поэтому первый (исходный) вид практики целесообразно обозначить термином «диагностическая практика». Практикой она называется потому, что студенты в процессе диагностирования учатся применять полученные в учебно-познавательной деятельности знания. Почему для обозначения исходного этапа вузовской практики не вполне подходят такие термины, как «учебная практика», «ознакомительная практика» и «научная практика»? Слово «ознакомление» производно от слова «знакомиться», одним из значений которого является получать, собирать сведения о чем-нибудь. Но сведения – это только та информация о месте практики, которую он получает из устных и письменных источников.

Однако получаемая студентом информация о месте практики этими источниками далеко не исчерпывается. Важнейшим источником информации студента является его чувственное познание явлений практики посредством наблюдения. Но добывание студентом информации из всех источников – это не деятельность человека с улицы. О том, что студент увидел в организации, услышал и прочитал, если он хорошо подготовлен, он уже априори многое знает, но знает только на концептуальном уровне.

Концентрированным выражением этих знаний является его понятийный аппарат, отражающий специфику данного вида профессиональной деятельности. Актуализация студентом понятийных средств позволяет ему ориентироваться в хаосе полученной чувственно-эмпирической информации. Это выражается в описании студентом концептуальным языком полученной информации (например, описание структуры организации или ее подразделения и порядка их функционирования, используемых ее работниками технологий и методов, отношений между руководителями и подчиненными и между рядовыми работниками и т.д.). Результатом чувственно-эмпирического познания студентом места практики являются факты, а также в определенной мере его адаптация к ней.

Затем студент, опираясь на прикладные (нормативные) знания, например, о социальной работе, переходит к оценке профессиональной деятельности социальных работников в данном учреждении и их отношений (например, оценка с точки зрения профессиональной этики того, в какой мере они выполняют те требования, которые предъявляются к консультированию или другой технологии). Если студент выявляет противоречие (несоответствие) между тем, что есть (сущим) и должным, то есть теми требованиями, которые предъявляются к социальному работнику, то тем самым он выявляет реальную проблему, имеющую место в функционировании данного социального учреждения.

Своеобразной вершиной диагностической практики студентов

является попытка найти причину отклонения в деятельности социальных работников от норм и объяснить это явление. У студентов может также появиться желание решать выявленные проблемы, но это возможно только на следующем этапе учебно-практической деятельности студентов – в процессе производственной практики.

Все сказанное свидетельствует об усеченности термина «ознакомительная практика» для обозначения первого этапа вузовской практики студентов. Не подходит для этих целей и термин «научная деятельность». Наука как познавательная деятельность выполняет следующие функции:

- 1) на эмпирическом уровне описывает явления;
- 2) на теоретическом уровне, познавая законы объектов, выявляет существенные причины явления, объясняет их;
- 3) осуществляет прогнозирование;
- 4) на уровне прикладных исследований разрабатывает нормативную базу человеческой деятельности.

Диагностирование тоже описывает объекты, оценивая их с точки зрения соответствия нормам и выявляя причины отклонения от норм, объясняет их. Но эти причины имеют не устойчивый, закономерный характер, а выступают как причины явлений только в конкретных условиях конкретной профессиональной деятельности. Вследствие этого, познание в виде диагностики, хотя и опирается на научное познание и в определенных аспектах сходно с ним, но научно-познавательной деятельностью не является. Диагностика является видом научного познания только в том случае, когда ее объектом становится

диагностирование в профессиональной деятельности вообще, ее законы, принципы, методы.

Диагностическая практика студентов является предпосылкой проведения ими производственной практики. Назначение диагностики – обеспечение студентами самих себя информацией для осуществления прогнозирования и проектирования в производственной практике. Здесь следует отметить, что в процессе производственной практики студенты также осуществляют дополнительную диагностику, определяемую теми целями, которые они в ней ставят. Так, например, если перед студентом-практикантом, будущим специалистом по социальной работе стоит задача вывести определенного клиента из трудной жизненной ситуации, то ему необходимо получить конкретную информацию о прошлом клиента, его отношениях с окружающими, о его ценностных ориентациях и т.д., а также осуществить самопознание собственных потребностей (интересов) в этой деятельности и возможностей (ресурсов), необходимых для их удовлетворения. От полноты и содержания диагностической информации во многом зависит четкая постановка студентом цели и выбор средств их достижения (принципов, методов и т.д.).

Из сказанного следует, что диагностическая практика и производственная практика – это не два рядоположенных вида практики студентов, а два логически связанных этапа их единой вузовской практики. А мостиком для перехода от диагностической практики к производственной является поисковое прогнозирование. Его смысл состоит в

выявлении того, что ожидает объект воздействия студента в будущем, если выявленные в процессе диагностирования его проблемы решаться не будут или будут решаться не вполне адекватными средствами. Основной метод поискового прогнозирования – экстраполяция.

Технология производственной практики студентов

Производственная практика студентов реализуется через следующие виды ее деятельности: самопроектирование, технологическую деятельность и самоуправленческую деятельность. Их можно рассматривать и как этапы ее технологии.

Самопроектирование студентов в нормативных документах не выделяется. В них обычно речь идет об «индивидуальном плане работы» студентов, который является результатом их планирования, осуществляемого в том числе и при помощи группового руководителя практики. Этот план также согласуется с наставником от организации. На наш взгляд, с таким подходом в полной мере согласиться нельзя, так как планирование – это только часть самопроектирования студента.

Самопроектирование студента в производственной практике – это самопознание им будущему своего профессионального Я, или конструирование своего идеального Я-профессионального. Самопроектирование включает три стадии.

Первая стадии – целеполагание, связанное с определением целей своей производственной практики и средств их достижения. Студент, на наш взгляд,

должен ставить следующие цели:

1) создание того продукта, который производится в данном виде профессиональной деятельности (например, для студента-практиканта – будущего специалиста по социальной работе, такой целью является оказание помощи клиенту, находящемуся в трудной жизненной ситуации);

2) формирование способности использовать в практике необходимые научные знания (прежде всего, прикладные) и одновременно формировать профессионально важные качества (ПВК). Средствами здесь являются в той или иной степени сформированные ПВК до практики и нормативные знания в виде технологий, методов и т.д., а также возможности объекта практики (например, в социальной практике – это физические, психические и социальные ресурсы клиента) и, прежде всего, такой метод самовоспитания студентов, как самоупражнение. Существенно отметить то, что самовоспитание студентом ПВК в процессе производственной практики предполагает перечень этих качеств в проекте и самопознание им степени их сформированности. Без этого воспитание ПВК студентов будет происходить стихийно, то есть вне их контроля, что, разумеется, менее эффективно;

3) расширение и углубление студентами знаний о профессиональной деятельности и проверка всех используемых в ней знаний на истинность, а также получение в процессе самопознания в этой деятельности знаний об уровне сформированности своей профессиональной субъектности и соответствия своего призвания

выбранной профессии.

Вторая стадия самопроектирования – самопланирование, которое представляет собой определение пространственно-временных параметров своего взаимодействия с объектом практики, а также с организаторами практики и другими субъектами производственной деятельности. Это предполагает ответ на следующие вопросы: Где будет осуществляться деятельность? Когда? В течение какого времени? В какой последовательности? В каком темпе? Результат самопланирования – предварительный индивидуальный план работы.

Третья стадия проектирования – само моделирование. Она обусловлена тем обстоятельством, что студент может достигать одних и тех же целей, используя разные средства (технологии, методы и т.д.) и разные пространственно-временные параметры деятельности.

Моделирование представляет собой построение ряда вариантов проекта и выбор из них на основе нормативного прогноза и мысленного эксперимента оптимального. (О самопроектировании см.: Байлук В.В. Человечествознание. Основы самопознания и самореализации личности: в 2 кн. Кн. 1. Основы самопознания личности. С. 309-397). Особенности моделирования зависят от профиля вуза и специальности. После выбора того или иного варианта проекта следует принятие решения, а затем его реализация.

Существенно отметить то, что диагностирование и самопроектирование в процессе практики студентов, имея принципиально творческий характер,

создают предпосылки для использования научных знаний в их технологической деятельности и являются основными детерминантами формирования у них такого качества, как креативность. Отметим также и то, что проектная деятельность студентов и в постановке целей и в определении собственных (личностных) средств их достижения (знаний, необходимых качеств) выступает как самопознание студентов в условиях практики своего профессионального будущего, как конструирование в ней концепции Я-профессионального.

За проектной деятельностью студента следует технологическая деятельность или собственно процесс труда, в котором в ходе воздействия студента на объект труда (им может быть, как отмечалось, другой человек, техника и т.д.) реализуется проект и производится полезный продукт, а также студент вступает в социально-трудовые отношения с другими субъектами труда по поводу производства продукта труда. В системе вузовской практики собственно трудовой деятельности студентов принадлежит определяющая роль, так как здесь используются их основные профессиональные знания, методы, технологии и технические средства, актуализируется наличный уровень развития их ПВК и происходит их дальнейшее развитие, проверяются наличные знания и приобретаются наиболее значимые новые знания о своей профессиональной деятельности и о самих себе.

Принципиально важно отметить то, что проект, с одной стороны, выступает средством достижения студентом целей в производственной практике, а с другой – средством

сознательной регуляции этой деятельности. Эта регуляция осуществляется через организационно-управленческую деятельность студента или самоуправление студентом процессом своего труда.

Самоуправленческая деятельность может рассматриваться как третий этап производственной практики студентов. Управленческая деятельность студента как бы надстраивается над процессом его труда. Осуществляется она через следующие функции: самоорганизацию, самоконтроль, самостимулирование, самокоординацию и самооценку.

Самоорганизация связана с переводом студентом проекта из идеального состояния в действующее сознание, в действующую силу, регулирующую его воздействие на объект производственной практики. Иначе говоря, самоорганизация связана с переходом от мыслей к действиям, от слов к делу. Основные методы самоорганизации студента: самоинструирование, самоприказ, самонаблюдение. Именно в процессе самоорганизации у студента формируется сильная профессиональная воля, проявляющаяся в организованности, дисциплине, настойчивости, в способности преодолевать внутренние и внешние препятствия.

Посредством использования в процессе самоуправления студента-практиканта таких методов, как самонаблюдение, текущая самооценка, самокоррекция, у него формируется способность к самоконтролю; посредством использования таких методов, как самоподкрепление, самонаказание, самоощущение, самокритика, формируются способности

к самостимулированию; посредством согласования практикантом своих действий с другими субъектами труда формируется способность к координации своих действий, к сотрудничеству.

Завершается процесс самоуправления студентом своей производственной практикой самопознавательной деятельностью в виде самооценки результатов этой практики: 1) степени достижения результата труда; 2) степени продвижения в формировании ПВК; 3) степени приращения новых знаний о своей будущей профессиональной деятельности и о самом себе. Самооценка также предполагает выявление недостатков в своей деятельности вследствие ошибок, просчетов.

Из сказанного следует, что самопознание студентов в виде самодиагностирования и самопроектирования не только предопределяет производственную практику, но также через самооценку в процессе самоконтроля за этой деятельностью опосредует весь процесс этой практики и завершается самооценкой ее конечных результатов. Аналогичным образом самопознание студента определяет и его диагностическую практику (студент, имея в качестве образца выявление роли самопознания в производственной практике, выявить его роль в диагностической практике сможет самостоятельно).

Но сказанным роль самопознавательной деятельности студентов в процессе вузовской практики далеко не ограничивается.

На протяжении всей практики студенты обязаны вести дневники, в которых ежедневно должны кратко

записывать содержание выполненной работы и оценивать ее эффективность, оценивать деятельность работников организации, с которыми они взаимодействуют, рекомендации организаторов практики и т.д. Но что есть эти дневники с точки зрения познания? Это письменно-речевые продукты самопознания студентами своей вузовской практики (к самопознанию не относится только предметное познание студентами процессов и явлений самой организации).

Таким же продуктом самопознания своей вузовской практики в целом является и письменный отчет о практике в виде предметного знания о своей учебно-практической деятельности (Какую выполнил работу, что достигнуто и какие встретились трудности? Какое влияние практика оказала на профессиональный рост и т.д.); в виде оценочного знания (например, осмысление степени удовлетворенности/неудовлетворенности и практикой самой по себе, а также ее организацией и т.д.); в виде проектного знания (например, рекомендации по совершенствованию деятельности организации и организации вузовской практики).

Продуктом самопознания является и выступление студента на итоговой конференции, в котором он дает обобщенное представление о выполненной работе за период практики и лично оценивает ее результаты.

Общая оценка студента за практику складывается из оценки руководителями практики дневника, отчета и оценки выступления на конференции.

Эта оценка может с самооценкой студента совпадать, или в одних отношениях совпадать, а в других – не

совпадать. Но окончательной оценкой практики будет самооценка ее студентом, учитывающая в том числе и оценку ее руководителями практики, так как в своей последующей деятельности в вузе он будет исходить именно из нее. Разумеется, что при этом он может и ошибаться.

Из сказанного следует, что самопознание студентов предваряет их вузовскую практику, все время опосредует ее процесс и завершает ее. Кроме того, использование результатов учебно-познавательной и научной деятельности (знаний) и в определенной мере социокультурной деятельности (формируемых в ней некоторых качеств, например, умение работать в коллективе) в вузовской практике и воздействие вузовской практики на учебно-познавательную деятельность (например, обнаружение студентом во время вузовской практики пробелов в технологических знаниях, может стимулировать его самообразование) или научную деятельность (например, выявленные проблемы при прохождении практики в организации могут побудить его к исследовательской деятельности), всегда опосредуется самопознанием студента. Это дает основание для вывода, что самопознание выступает не только как интегративный фактор вузовской практики, но и всей деятельности студентов в целом. Именно через интегративную функцию самопознание студентов обеспечивает системообразующую роль вузовской практики в совокупности всех видов деятельности студентов.

В свете сказанного с сожалением приходится констатировать тот факт, что самопознание студентов в процессе вузовской практики в нормативных

документах даже не упоминается. А в литературе о вузовской практике лишь изредка отмечается такое качество студентов, как рефлексивность, наряду со многими другими качествами, которые в этой практике формируются. Но сознательное отношение (сознательность) студентов к вузовской практике, являющееся результатом их самопознания (саморефлексии), это ее интегративное качество.

Резюмируя все сказанное, можно сделать вывод о доказательстве на эмпирическом уровне выдвинутой нами идеи о самопознании студентов как интегративном факторе их деятельности в вузе.

Вузовская практика – основной вид самостоятельной деятельности студентов

Вузовская практика, как и практика вообще, выполняет две функции – познавательную (когнитивную) и преобразующую, проявляющуюся в предметном изменении ее реального объекта и в воспитании субъекта. Вначале рассмотрим когнитивную функцию этой практики, которая проявляется в том, что она выступает в качестве источника познания студента, его цели и критерия истины. В ней студент приобретает следующие знания: а) знания о вузовской практике; б) знания о той организации, где он проходит практику, о специфике своей будущей профессиональной деятельности; в) знания, являющиеся результатом его предметного, оценочного и проектного самопознания: знания о профессиональных ценностных ориентациях, об уровне сформированности своей

профессиональной субъектности до практики и после нее, знания о целях своей вузовской практики, о средствах их достижения и промежуточных и конечных результатах; г) знания, источником которых является проявление практики в качестве критерия истины. В диагностической практике, как отмечалось, студент использует теоретические понятия в качестве методов получения эмпирических знаний о месте практики. В процессе самопроектирования он в качестве методов использует прикладные знания (экстраполяцию, мысленный эксперимент и др.), а в качестве средств достижения целей в производственной практике он использует соответствующие ей прикладные методы, технологии и т.д. А все научные прикладные знания своим основанием, как известно, имеют теоретические знания.

Следовательно, через проектные знания, которыми студент руководствуется в производственной практике, он использует и теоретические и прикладные знания. Если студент в этой деятельности добивается успеха, положительных результатов, то он окончательно убеждается в их истинности.

Разумеется, студент в той или иной мере может убедиться в истинности научных знаний и на лекциях, семинарах и других занятиях. Но на них истинность этих знаний доказывается в основном логически и частично эмпирически (путем приведения примеров, иногда посредством эксперимента). Это дает определенные основания для уверенности студентов в их истинности, но этого недостаточно. В успешной же практической деятельности

студент предметно, наглядно через получение положительного результата воочию убеждается в истинности научных знаний. А это вызывает у студента чувство удивления («Смотри-ка, а ведь получилось!»), радости и оказывает значительное воздействие на усиление его мотивации к учебно-познавательной и научной деятельности. Он убеждается в том, что научные знания – это действительно сила, то средство, использование которого способно обеспечить ему как будущему специалисту успех в жизни. И у него утверждается стремление относиться к усвоению различных теоретических и прикладных знаний со всей серьезностью, формируется понимание того, что его успешность, не только в профессиональной деятельности, но и в жизни в целом, может быть обеспечена только посредством научных знаний.

Далее. Вузовская практика, как уже отмечалось, выступает также критерием подготовленности студента к ней в когнитивном аспекте (владение необходимыми знаниями) и в аспекте их необходимой для нее воспитанности (терминальной, инструментальной и социально-психологической).

Наконец, вузовская практика для студентов также выступает критерием проверки правильности (истинности) выбранной ими профессии: если одни студенты могут еще больше убедиться в правильности выбранной ими профессии, то другие, наоборот, могут еще больше убедиться в ошибочности своего профессионального выбора. Каково будет отношение указанных студентов к учебе после практики, представить нетрудно.

Рассмотрим теперь воспитательную функцию вузовской практики. В

процессе вузовской практики, как отмечалось, студент осуществляет разнообразную познавательную деятельность: познавательную деятельность в виде самообразования, диагностирования места практики, самопознания в условиях практики в форме предметного, оценочного и проектного самопознания.

Осуществление этих видов познания на должном уровне предполагает использование:

- а) эмпирических методов познания (наблюдение, беседа и др.);
- б) теоретических методов познания (анализ и синтез, индукция и др.);
- в) прогнозно-проектных (экстраполяция, моделирование и др.);
- г) самопознания, которыми являются теоретические знания всех наук о человеке в их методологической функции.

Посредством использования в познавательной деятельности научных методов в процессе прохождения студентами вузовской практики у них формируется методологическая культура, а также такие качества, как ориентация на поиск истины и нацеленность на использование в своей деятельности только истинных знаний, любознательность, открытость ко всему новому и неизвестному.

В процессе производственной практики при использовании студентом разнообразных технических средств, методов, технологий воздействия на объект через формирование соответствующих умений и навыков происходит технико-технологическое или инструментальное воспитание в непосредственном процессе труда, воспитывается и такое качество, как трудолюбие.

Поскольку в процессе труда студент также вступает и в производственные отношения с другими субъектами труда, то у него формируется и такое качество, как умение работать в коллективе.

Так как разработанный студентом проект своей производственной практики в ходе его реализации обеспечивает ему самоуправление ею, то формирование у студента умений выполнять его функции выступает как воспитание у него управленческой инструментальной культуры. В процессе самоуправления, как уже отмечалось, у студента воспитываются также профессиональные волевые качества (например, единство слова и дела).

Любая вузовская практика, независимо от профиля вуза, всегда для студентов выступает в виде требований (когнитивных, нравственных, правовых и др.), которые он должен выполнять. Так как за выполнение этих требований студент несет персональную ответственность, то он изначально вступает в нравственные и правовые отношения и с деканатом, и с кафедрами (а через них и с государством) и с вузовскими руководителями практики и ее руководителем от организации. И это имеет место и в диагностической и в производственной практике. Но в производственной практике студент вступает в социально-нравственное отношение и с коллективом той организации (подразделения), где он проходит практику. Связано это с тем, что во время производственной практики студенты, как правило, выполняют функции штатных сотрудников, находясь на рабочих местах и реализуя план организации. Поэтому качество труда студентов

непосредственно влияет на результаты ее работы. Недобросовестность в работе, например, практикантов по медицинским специальностям, педагогическим и некоторым другим может приводить к трудно преодолимым последствиям. Поэтому в процессе практики у студентов происходит формирование всех тех качеств, которые связаны с основными понятиями профессиональной этики: чувство профессионального долга, обязательность, ответственность и др.

Правовое воспитание студентов осуществляется в процессе выполнения ими своих учебно-профессиональных обязанностей и реализации своих прав, в использовании в практике различных нормативных актов, в формировании законопослушности. В педагогической литературе, например, отмечается, что многие, хотя и не все, студенты считают, что после педагогической практики они становятся более внимательными к детям, более гуманными, у них появляется желание помочь каждому нуждающемуся. Некоторые говорят о появлении чувства жалости к тем детям, к которым особенно плохо относятся учителя. Однако для определенной части студентов «жесткость» и несправедливость как стиль работы некоторых учителей с детьми становятся причиной потери интереса к профессии. Все сказанное дает основание для вывода о том, что вузовская практика играет значительную роль в нравственно-правовом воспитании студентов.

В процессе ведения студентами дневника, написания отчета и подготовки выступления на итоговой конференции, общения с вузовскими

руководителями практики и работниками организации, изучения разного рода документации и дополнительной литературы, связанной с практикой, у студентов формируются: навыки делового общения и работы с информацией, культура устной и письменной речи.

Хорошо организованная вузовская практика студентов предполагает как их исполнительную, репродуктивную деятельность, так и создание условий для проявления их инициативы, творческой самореализации. Формирование креативности студентов происходит в следующих процессах проводимой ими практики:

- в процессе эмпирического и теоретического осмысления той организации, где студент проходит практику и критической оценки ее состояния, включая выявление нерешенных проблем;

- в процессе самопроектирования своей производственной практики, предполагающей формирование нескольких вариантов проектов и выбор из них на основе нормативного прогноза лучшего. Студент также может предложить свой вариант решения нерешенных в организации проблем или проблемы, выявленной им самостоятельно. Средством разрешения им этих проблем может стать, например, использование знаний о технологических инновациях, которые он приобрел в процессе учебно-познавательной деятельности;

- если ведение дневника практики, написание отчета о практике и подготовка доклада осуществляются на основе объективного анализа, включающего и критическую оценку

своей деятельности, то они выступают формами проявления когнитивного творчества.

Если студенты строят свою вузовскую практику на культурной основе (культуросообразно), то они одновременно создают свое социальное здоровье, тем самым осуществляя свое валеологическое воспитание. А социальное здоровье благотворно воздействует на их психическое и физическое здоровье. Условием сохранения студентами своего физического здоровья является выполнение ими установленных в организации правил техники безопасности.

Следует отметить и то, что культуросообразный характер осуществления студентами вузовской практики приобретает и эстетические качества, так как строить деятельность на основе культуры означает одновременно строить ее и по законам красоты.

Итак, учебно-практической деятельности студентов в системе видов их деятельности принадлежит определяющая роль в формировании их готовности к профессиональной самореализации. При этом, если познавательная сторона этой деятельности, предваряющая, опосредующая и завершающая ее выполняет роль условия, то воспитательная сторона выступает как определяющий фактор. Или, по-другому, познавательная функция вузовской практики выступает как средство, а воспитательная – как цель. Поэтому вузовская практика – основной критерий степени сформированности готовности к будущей профессиональной самореализации.

Однако в настоящее время эта практика в полной мере выполнять свою критериальную функцию не может. Связано это с тем, что в объеме программы бакалавриата на практику выделяется лишь около 10% от этого объема (например, в объеме программы бакалавриата из 240 зачетных единиц по направлению подготовки 39. 03. 02 Социальная работа, выделяется лишь 15-27 зачетных единиц). По другим направлениям подготовки бакалавров ситуация примерно та же. Это значит, что основное учебное время студентов в вузе расходуется на приобретение знаний и лишь совершенно незначительная его часть – на использование знаний в процессе практики, то есть в реальной профессиональной деятельности. Но даже для относительно устойчивой сформированности у студентов тех или

иных качеств, компетенций, серьезного осознания ценности своей профессии, этого времени явно недостаточно. Думается, что именно по этой причине в странах Западной Европы на практику студентов отводится в несколько раз больше времени (например, если на практику по социальной работе в России отводится около 10%, то в Западной Европе – 30–35% времени). (См.: Зыскина М.А. Концептуализация практики студентов в рамках Болонских критериев / Непрерывная практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе. Екатеринбург, 2011. с. 75).

Поэтому мы считаем, что без значительного увеличения времени на вузовскую практику добиться серьезных сдвигов в качественной подготовке выпускников вузов нельзя.

Библиографический список

1. Авдюкова, А.Е. Особенности мотивации к самообразованию у студентов специальностей «Реклама» и «Связи с общественностью» в процессе учебной деятельности в вузе / А. Е. Авдюкова // Педагогическое образование в России. – 2013. – №2. – С. 45-48.
2. Анисимова, А.В. Самостоятельная работа студентов с информацией в ходе практики /А.В. Анисимова // Самостоятельная работа в современном образовательном учреждении: теория и практика : сборник научных трудов. – Часть III. – Екатеринбург, 2010.
3. Арапова, А.А. Организация самостоятельной работы студентов в период практики в Высшей школе народных искусств (институте) / А.А. Арапова // Самостоятельная работа в современном образовательном учреждении: теория и практика : сборник научных трудов. – Часть I. – Екатеринбург, 2010.
4. Байлук, В.В. Человечествознание. Основы самопознания и самореализации личности: в 2 кн. / В.В. Байлук // Кн. 1. Основы самопознания личности. – Екатеринбург, 2010.
5. Байлук, В.В. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов : монография / В.В. Байлук // Человечествознание. Кн.5. – Екатеринбург, 2007.
6. Дегтерев, В.А. Практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе : монография / В.А. Дегтерев. – Екатеринбург, 2011.
7. Дорохова, Т.С. Становление практики по специальности. Социальная работа в

вузах. Екатеринбург, 1990-е гг. : монография. / Т.С.Дорохова // Непрерывная практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе. – Екатеринбург, 2011.

8. Зыскина, М.А. Концептуализация практики студентов в рамках Болонских критериев : монография / М.А. Зыскина // Непрерывная практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе. Екатеринбург, 2011.

9. Коротун, А.В. Требования государственных образовательных стандартов к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в вузе: сравнительный аспект / А.В. Коротун // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2012. – № 2. – С. 14–36.

10. Коротун, А.В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Коротун. – Екатеринбург, 2010. – 279 с.

11. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М. : ФГНУ ИТИП РАО. Издательство Центр. ИЭТ, 2003.

12. Положение о порядке проведения практики студентов УрГПУ. – Екатеринбург, 2011.

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 21.12.12. – М. : Проспект, 2014. 160 с.

Статью рекомендует докт. пед. наук, профессор Дегтерев В.А.

Дегтерев В.А.
Екатеринбург,
Трибунская В.А.
Красноярск

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД - НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ (продолжение)

Ключевые слова: образовательная система, компетентный специалист, компетентностный подход, компетенция, суперключевые компетенции, компетентность, компетентностно-ориентированное образование.

Аннотация. В статье рассматривается сущность компетентностного подхода, раскрываются дефиниции понятий «компетенция», «компетентность», «ключевые компетенции», «профессиональная компетентность», сравнивается традиционное обучение и компетентностно-ориентированное.

Degterev V.A.
Yekaterinburg,
Tribunskaya V.A.
Krasnoyarsk

COMPETENCE-BASED APPROACH IS A NEW PARADIGM OF EDUCATION (Continuation)

Keywords: educational system, competent specialist, competence approach, competence, superlative competencies, competency, competence-oriented education.

Summary. The article reviews the essence of competence-based approach, describes the definitions of such concepts as "competence", "competency", "core competencies", "professional competency", and compares traditional learning with competence-oriented.

Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Таким образом, идет разговор об изменении единиц организации содержания образования и изменении способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

Как правило, выделяют *четыре*

аспекта (типа, варианта, линии, направления) реализации компетентностного подхода в образовании:

- ключевые компетентности;
- обобщенные предметные умения;
- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки.

Первый – на формирование (становление) *ключевых компетентностей*

(переносимые, базовые, ключевые навыки) надпредметного характера. Сюда относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе.

Второй аспект реализации компетентностного подхода связан с формированием обобщенных умений предметного характера. К ним относятся, например, умение решать классы задач для физики, оценка произведений искусства – для музыки или изобразительного искусства, понимание иноязычной речи – для иностранного языка, умение интерпретировать таблицы и диаграммы – для математики и т.п. Выделение этого аспекта вызывает большие дискуссии. Но нам кажется, что это актуально, прежде всего, потому, что выпускникам образовательных организаций придется в жизни решать не те конкретные задачи, которые решают в процессе обучения. Им придется много раз переучиваться. В отечественной педагогике тенденция универсализации содержания образования обсуждалась уже давно, но пока нет конкретных и системных продвижений в данной области. В новых образовательных стандартах этот аспект в системе не отслеживается. А ведь поиск таких обобщенных умений – нетривиальная задача. Например, что может быть таким умением в истории: способность выделять борьбу интересов и возможные точки зрения в любом историческом событии? Или умение выстроить линии истории, происхождения любого социального феномена? Для нас этот аспект остается наименее ясным. По-видимому, произвести отбор таких универсальных предметных умений можно лишь

большому специалисту в соответствующей области.

Третьим направлением реализации компетентностного подхода является усиление прикладного, практического (если хотите – прагматического или пользовательского) характера всего образования (в том числе и предметного обучения). Это направление возникло из простых вопросов о том, какими результатами образования выпускник образовательной организации может воспользоваться после окончания процесса обучения. Базовая мысль этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» образования все, что изучается, должно быть приложимо, включено в процесс употребления, использования.

Пожалуй, именно в этой области велась и ведется наиболее горячая и в то же время несправедливая и поверхностная критика содержания образования. Часто приходится слышать суждения о том, что тот или иной фрагмент содержания образования прагматически бесполезен. Инженер говорит, что ему ни разу в жизни не пригодилось чтение произведений Л.Н. Толстого, журналист – что он потерял время, изучая законы Ома. Такое направление дискуссий представляется совершенно тупиковым, поскольку в нем содержание обучения тупо сводится к учебному материалу. В таких дискуссиях игнорируются как раз отдаленные и косвенные последствия образования, а акцентируются если и не прямые школьные результаты, то очень «близкие». Отсюда, кстати, возникают и идеи ранней специализированной подготовки, чтобы готовить школьников к конкретным вузам. Нередко они доводятся до абсурдных проектов

подготовки офицеров или инженеров-металлургов с детского сада. Другим вариантом, предлагаемым сторонниками такого подхода, является резкое снижение теоретичности обучения, когда на химии изучаются не основы химии как науки, а современные средства бытовой химии: краски, репелленты, спирт. Очевидно, что в этом виде третья линия компетентностного подхода вступает в противоречие со второй. Подобный вариант можно было бы назвать *пользовательским*.

В то же время в этой линии – линии «прикладности» – содержатся как минимум две мощные идеи, позволяющие существенно обогатить и модернизировать нынешнее содержание образования.

Первая идея очень проста. По сути, это *идея деятельностного характера содержания образования* (необходимо овладевать различными способами, а не знаниями о способах). Здесь можно привести очень простой пример. Можно требовать от школьников знания формул, а можно – умения решать задачи с применением этих формул. Ревизия нашего содержания образования с этой позиции была бы очень полезна.

Вторая идея линии прикладности касается *адекватности (релевантности) содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни*. Дело в том, что целый ряд умений и знаний, осваиваемых в школе, уже не принадлежит никакому профессиональному занятию. Они просто катастрофически устарели и поэтому неупотребимы нигде. Примерами таких экзотических «школьных видов работы» могут быть использование логарифмической

линейки или целый предмет «Черчение». Туда же надо в значительной степени отнести и так называемое производственное обучение, на котором девочки изучают, как шить юбку, а мальчики – работу на станках, оставшихся только в школах и СПО. Здесь, конечно, ревизия содержания образования остро необходима. В Великобритании, например, в процессе такой ревизии при обсуждении стандарта по математике темы умножения больших чисел были исключены, но вставлены умения округлять суммы при счете и оценивать статистические данные. Во многих странах традиционные курсы трудового обучения и домоводства были заменены курсами «Технология и дизайн», «Предпринимательство». И это *все* – часть того обновления школы, которое проходит под лозунгами компетентностного подхода.

Наконец, четвертой линией реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения *задачи овладения «жизненными навыками»*. Под этим понимается разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе. Часто эти навыки нужны детям не после *школьного обучения*, а *после школьного дня* – уже в юном возрасте. К ним относятся, например, умение считать деньги, писать простые документы. Иногда весь спектр жизненных навыков называют функциональной грамотностью, хотя эти представления не тождественны. Однако, по-видимому, обучение жизненным навыкам не только в школе, но и в профессиональном образовании становится мощной мировой тенденцией. Сюда относятся и занятия

по подготовке к чрезвычайным ситуациям, и подготовка грамотных потребителей, и элементарная компьютерная грамотность. Для нас важно, что, как правило, освоение жизненных навыков очень трудно вписать в учебные предметы, построенные в идеологии «изучения основ наук. Освоение такой грамотности требует особых организационных форм, плохо вписывающихся в урочную систему. Если не найти нетривиальных форм решения этой задачи, то нас заставят решать ее в привычной форме учебных предметов, и учебный план общеобразовательных школ в дополнение к безумной аббревиатуре ОБЖ будет иметь учебные предметы «Налоги и их уплата», «Безопасный секс» и «Бытовая химия». Такова привычка: когда Министерство образования РФ забило тревогу, что выпускники школ-интернатов не имеют минимальных навыков ведения домашнего хозяйства, то директора интернатов обиделись – они ведь преподают соответствующий учебный курс.

Все эти четыре направления представляются очень актуальными для нашей школы. Продвижение по каждому из них будет способствовать повышению компетентности наших выпускников, их готовности к работе и жизни после школы.

Почему же компетентностному подходу нельзя сказать «нет»? Тому есть три причины. Компетентностное образование – очень противоречивая тема, которая на сегодняшний день недостаточно исследована. Само понятие возникло в США в процессе изучения опыта работы выдающихся учителей и стало результатом многочисленных попыток проанализировать его,

разработать концептуальную основу. Таким образом, теория компетентностного образования основана на опыте.

Развитию компетентностного образования во многом способствовала всеобщая компьютеризация. Особенно актуальным компетентностное образование стало в ситуации так называемого информационного взрыва, когда на человека обрушилась лавина информации, которую необходимо уметь анализировать, интерпретировать и принимать решение о том, использовать ее или нет. Информационный взрыв – одна из причин кризиса традиционной, ориентированной на передачу знаний системы образования.

Другая причина интереса к возможностям построения компетентностно-ориентированного образования в России – развитие бизнес-сообщества и изменения, которые происходят на рынке труда. Само понятие *компетентность* достаточно давно используется в сфере бизнес-образования, юриспруденции, управлении.

Переход школы на язык бизнес-сообщества связан с попытками найти общее содержание и, что стало актуальным для российской школы в последнее десятилетие, с поиском дополнительных способов финансирования образования.

И наконец, третья причина связана с тем обстоятельством, что общество постепенно избавляется от иллюзий, что российская школа – самая эффективная в мире. Внешнее сравнение, что стало возможным лишь в последнее пятилетие в рамках проектов PISA, показывает, что мы находимся отнюдь не на лидерских позициях, особенно если проводится

сравнение не по КОЛИЧЕСТВУ знаний, а по способности ПРИМЕНЕНИЯ их в новых ситуациях. С учетом осознанных в обществе проблем негативного влияния традиционной школы на здоровье детей, невозможностью включать новое содержание в старые формы образования и изменения ценностных основ самих педагогов создаются необходимые условия для пересмотра целевых рамок российской школы, понимания необходимости коренного переустройства всей системы образования.

А что понимается под компетентностным подходом в странах Западной Европы?

В зарубежных текстах, посвященных компетентностному подходу в образовании, отмечается, что парадигма традиционной школы не удовлетворяет, прежде всего, «заказчика» образования – индустрию, но также и высшую школу, родителей и общественность вообще, что иллюстрируется многочисленными примерами, опирающимися на исследования. Выпускник школы, а также и вуза, обучение в которых было нацелено сугубо на передачу знаний, оказывается не готовым к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых или учебных ситуациях и учению на протяжении жизни. Последнее является в настоящее время совершенно необходимым требованием в связи с постоянно изменяющимися и обновляющимися условиями труда и ускоряющимся развитием. Отмечается также, что явления подростковой и молодежной агрессивности, преступности, наркомании и другие социально негативные явления связаны с тем, что традиционная школа не в состоянии по-

настоящему заинтересовать молодых людей в учении. Традиционные формы не дают возможности подросткам и молодым людям раскрыть свой творческий потенциал и пережить опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности.

В связи с этим по поручению правительств европейских стран были выработаны и проводятся в жизнь реформы системы образования. Реформирование предполагает четко разработанную и финансируемую государством и различными фондами программу поэтапных и планомерных действий или шагов. Основным ядром изменений является область преподавания и учения как основная задача школы, остальные изменения логически вытекают из них. На основе проводившейся в последние 5 лет в нескольких регионах ФРГ и Австрии экспериментальной работы была разработана программа реформирования обучения в направлении компетентностного подхода EVA.

Однако действенной силой происходящих перемен являются не только требования, предъявляемые к школе извне, со стороны общества и государства. Учителя и ученики не в меньшей степени заинтересованы в переменах. Изменения не могут происходить путем «внедрения» или «разнарядки», но требуют деятельного участия, вовлеченности и заинтересованности самих участников, тех, кого касаются эти изменения. Эта особенность процесса реформирования настоятельно подчеркивается в источниках.

Общий знаменатель нового подхода реформирования обучения программы EVA заключается в разработке и освоении таких

организованных форм учения, когда акцент переносится с преподавательской активности учителя, который планирует, оценивает, задает вопросы, ставит задачи – преподает в широком смысле, – на учебную деятельность, основанную на инициативе и ответственности самих учеников. При этом сами новые формы и способы учения, предлагаемые школам для освоения, разработаны таким образом, чтобы внутри этой деятельности учащиеся могли развешивать, развивать, формировать максимально полным образом базовые или ключевые компетентности (называемые также ключевыми квалификациями). Качества или способности человека, выделенные в мире труда как необходимые свойства сотрудника в любой области деятельности (поэтому они и называются ключевыми или базовыми, так как носят надпрофессиональный характер). При этом значение профессиональной квалификации, естественно, не отменяется.

В немецкоязычных источниках выделяются следующие основные формы организации процесса учения, способствующие развитию и формированию ключевых компетенций: *свободный труд, работа по недельному плану, работа по этапам и, особенно, проектное обучение*. Однако, кроме этого, в качестве переходного этапа программа EVA предусматривает формы и методы новой организации учебного процесса и в рамках традиционного урока.

Анализ и сравнение содержания и структуры ключевых компетенций в немецких и английских материалах показывают во многом их идентичность. Из этого можно сделать вывод, что как немецкие, так и английские авторы исходят, в основном, из единого понимания сути ключевых компетенций

и компетентностного подхода в целом.

Материалы по ключевым компетенциям, разработанные в Англии экзаменационным Советом Кембриджского университета, предназначены для выпускников школ, школьников и/или сотрудников предприятий, соискателей соответствующего квалификационного сертификата, а также для самодиагностики, самообучения и развития любого желающего.

Материал имеет общую структуру диагностики для всех компетентностей, а также определяет степени освоения или развития соответствующей компетентности. В соответствии с конечной целью – определить степень действительной развитости или сформированности (неразвитости/несформированности) данной компетентности в ситуации естественной жизни, то есть профессиональной деятельности или учения, а не только в ситуации экзамена, соискателю (испытуемому) сначала предлагается:

(1) ознакомиться с содержанием данной компетенции, (2а) в каких конкретных действиях может проявляться ее сформированность и (2б) какие требования предъявляются к подтверждениям. На этой основе учащийся (3) проводит наблюдения и протоколирование своих жизненных – профессиональных или учебных – ситуаций, (4) собирает необходимые подтверждения, которые затем и предоставляет аттестационной комиссии.

Кроме этой структуры данные материалы предусматривают пять уровней, или степеней овладения компетенциями в зависимости от сложности задач, с которыми

сталкивается соискатель. При этом первый уровень является базовым. На нем строятся все остальные.

Например, если на *первом уровне* компетенции решения проблем учащемуся предлагается показать, что он в состоянии убедиться, что правильно понял предлагаемую ему проблему и сделать два предложения по ее решению, то на *втором уровне* задача усложняется: он должен показать, что в состоянии *увидеть проблему* (проблемную ситуацию), описать ее основные характеристики и предложить два способа ее решения. На *третьем уровне* требования значительно повышаются: учащийся должен показать, что в состоянии изучить *комплексную* проблему и предложить *три* способа ее решения. На *четвертом уровне* он должен построить *стратегию использования* компетенции решения проблем и показать, что в состоянии создавать возможности для использования компетенций решения проблем и определять результаты, к которым он стремится. Другими словами, он должен показать, какие возможности для развития компетенции решения проблем он видит при различных трудовых или учебных ситуациях, в которые он включен на протяжении, например, трех месяцев. На *пятом уровне* сложности учащийся должен показать, что он в состоянии управлять работой группы, то есть занять лидирующую позицию, адаптируя стратегию при необходимости решать, по крайней мере, *две комплексные проблемы* и достигнуть при этом необходимого качества результатов. В процессе выполнения от него требуется поддерживать мотивацию сотрудников, установить эффективные отношения, чтобы помочь себе и другим. На этом

уровне требуется интеграция и использование других компетенций: коммуникативной и компетенции работы с людьми.

Если результатом образования считать «сумму знаний» (усвоенную информацию), то логика движения к этому результату такова: от простой, доступной информации к более сложной и к способам ее упорядочения. То есть усложняется сама информация, способы ее подачи и обработки.

Если результатом образования считать «способность действовать, разрешая проблемные ситуации», то логика движения такова: усложняются задачи, стоящие перед учеником.

Традиционное обучение (ТО) и компетентностно-ориентированное обучение (КОО), это что? Концептуальную модель ТО составляют принципы педагогики, основа которых была заложена в трудах Я.А. Коменского в XVI в. и модифицирована педагогами в XVIII–XIX вв.

Что меняется в принципах классической дидактики, какие постепенные изменения можно фиксировать в практике работы современных эффективных образовательных учреждений при их движении к КОО?

Рассмотрим принципы «хорошо устроенной школы»:

Научность (основу обучения составляют объективные научные знания, ложных знаний быть не может, могут быть только неполные).

В настоящий момент этот принцип пересматривается в связи с изменением самой науки: наука теперь – это не истина, а версия, множественность и параллельность разных систем объяснения мира. Современная наука

теперь характеризуется не как свод незыблемых знаний, а, скорее, определяется научностью способа их получения, анализа и интерпретации.

Природосообразность – обучение основывается на представлениях о возможностях возраста, определяется развитием, не форсируется.

Природосообразность уже не ограничивается прежним пониманием, а дополняется социосообразностью (это связано с развитием представлений о возрасте не только как биологическом, но и как о социальном и культурном феномене).

Последовательность и систематичность (последовательная линейная логика разворачивания содержания образования, движение от частного к общему).

Последовательность и систематичность ныне сочетается с дискретностью и системностью иного уровня (понимаемой в синергетическом, а не в старом позитивистском или структуралистском ключе).

Доступность (обучение строится от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых ЗУН).

Доступность определяется во многом ролью учителя как консультанта, а не «легкостью» самого материала. По этой причине доступной базируется на организации познавательной деятельности, сообразной зоне ближайшего развития ребенка. Кроме того, в ряде успешных массовых схем обучения видна новая роль разделения труда: учитель выступает исключительно как организатор процесса, но не разработчик схемы урока, он лишь выбирает одну из версий сценария, разработанного для данного фрагмента

тематического блока и «играет» по этой версии.

Прочность (повторение – основа эффективности обучения). Прочность знаний как принцип дополняется гибкостью и практической применимостью.

Сознательность и активность (необходимость активного отношения к поставленным задачам). Значимой становится постановка собственных задач, выход за рамки алгоритма и «учебности».

Наглядность (при сохранении преимущества рациональных вербальных способов обучения для подкрепления восприятия используются невербальные формы).

В условиях «визуализации культуры» наглядность начинает играть не подчиненную, а самостоятельную и иногда агрессивную роль. Доминирование вербальной культуры в ее письменной форме, характерное для XX в., сменяется символикой образов виртуального пространства: при работе с компьютерными системами нет анализа понятия, для принятия решения требуется опознание образа. В этом ключе приходится строить образование.

Принцип связи теории и практики (причем практика как форма применения теории является формой поддержки и подкрепления теории).

Практическая применимость выдвигается на первое место не только как критерий обученности, но и как инструмент обучения.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей ученика.

Сохраняется, но задачи задаются с опережением (по Выготскому).

Обучение в ТО – это процесс передачи знаний, умений и навыков, социального опыта от старших

поколений – подрастающему.

Обучение в КОО – это процесс приобретения опыта решения значимых практико-ориентированных проблем.

Результат в ТО понимается, прежде всего, как определенная сумма знаний и умений, личность, достаточно эффективно функционирующая в условиях стабильного общества, показателем этого является успешное преодоление учеником «фильтра» (переходных испытаний разного рода). Результат обучения конгруэнтен процессу, результат обучения – воспроизведение процесса («что объясняем, то и спрашиваем»). Другими словами, заданный результат предполагает точное воспроизведение образца, трансляцию без искажений, успешность определяется сопоставлением с эталоном.

Результат КОО – готовность к продуктивному самостоятельному и ответственному действию на следующем этапе обучения, «фильтр» – место для демонстрации компетентности. Результат обучения отделен от процесса в силу отказа от репродуктивности как центральной части процесса («Объясняем одно, а спрашиваем и про другое»). При КОО эталон в принципе не задается, а обучение и проверка результата ведется на нестандартных задачах.

Какие же изменения должны произойти в содержании образования? Содержание образования российской школы сложилось еще в годы советской власти, и даже в настоящее время все еще сильна инерция при написании учебников и программ, а также при организации занятий. Реформа образования принципиально не изменила и не могла изменить

содержание образования, а лишь обнажила проблему. В содержание образования закладываются информационные блоки, которые в текстах Стандартов фиксируются как Минимумы. При всех разговорах о вариативности и свободе выбора содержание все еще остается весьма единообразным, недостаточно вариативным. Планирование содержания обучения осуществляется централизованно через примерные программы учебного предмета, базисные учебные планы, основывающиеся на единых для всей страны стандартах; учебные дисциплины все еще в значительной мере рассматриваются как основы наук и являются уменьшенными копиями университетских академических курсов. Именно они определяют «коридоры», внутри которых предоставлено двигаться ребенку и учителю. Региональный, школьный и ученический компонент, наличие авторских программ свидетельствуют о том, что необходимость широкой вариативности курсов осознана образовательным сообществом, однако все еще остается бичом железная необходимость – можно давать материал иначе, но нельзя давать меньше.

Обучение преобладает над воспитанием, развитием ребенка, клубные формы работы занимают незначительную долю (по мнению Г.К. Селевко, не более 3% в объеме финансирования) в общем объеме временных и финансовых затрат на образование, межпредметные связи так и не прописаны [9].

А что должно измениться в методике? Традиционное образование основывается на идее педагогики

требований (и это дает основания для квалификации ее как авторитарной). Для успешного ученика предполагается сочетание идеи послушания и мотивации достижения (активность и послушность). В компетентностно-ориентированном образовании можно говорить о педагогике возможностей, в основе мотивации компетентности лежит мотивация соответствия и ориентация на перспективные цели развития личности.

Традиционная школа все еще регламентирует процесс образования, хотя Закон «Об образовании» и говорит о другом. А КОО предполагает регламентацию результата.

ТО основывается на идее централизованного и многоуровневого контроля, осуществляемого учителем по традиционной 5-бальной шкале, а над учителем – по схеме «выполнено – не выполнено» касательно всех пунктов предписаний. КОО требует дополнения внутреннего учительского контроля самоконтролем и самооценкой, значимостью внешней экспертной оценки отчуждаемых продуктов учебной деятельности, считает более адекватными рейтинговые, накопительные системы оценивания, создание портфолио как инструмента для представления учеником себя и своих достижений вне школы.

ТО ориентируется на «среднего» ученика. Планка или уровень достижений исчисляется ситуативно по «среднему показателю». КОО говорит о множественности планок в возможном поле достижений учащегося. Имеющий место и в ТО индивидуальный подход также предполагает множественность траекторий развития, но сохраняется их принципиальная соположенность: Пушкин – двоечник по математике, зато

поэт. В КОО эти координаты независимы: Пушкин в принципе не двоечник.

Позиция учителя в ТО, где инициативное и ответственное лицо, судья, – позиция старшего, носителя «сакрального знания», передающего фрагменты этого знания лучшим. В КОО учитель не претендует на обладание монополией знания, он занимает позицию организатора, консультанта, толкователя «правил игры», «администратора сети», он лишь организует процесс.

Позиция ученика в ТО – подчинения, безответственная, объект педагогических воздействий, в КОО ученик сам отвечает за собственное продвижение, субъект собственного развития, в процессе обучения занимает разные позиции внутри педагогического взаимодействия.

Компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Несколько эффективней в этом отношении итоговая аттестация выпускника в форме защиты выпускной квалификационной работы?

Вместе с тем отдельные ее компоненты, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы. Особую трудность в оценке компетентности выпускника вызывает то обстоятельство, что для этого необходимо иметь сведения об успешности (безуспешности) его деятельности в профессиональной сфере, с которой, как правило, он еще не сталкивался. Государственные

аттестационные комиссии вынуждены выносить решение о профессиональной и социально-личностной компетентности выпускника по результатам его работы над дипломным проектом, хотя все понимают существенные различия между учебной и профессиональной деятельностью. На это указывают и многие исследователи (в частности В.И. Байденко), отмечая, что компетентностный подход к формированию образа выпускника – шаг в сторону внешних субъектов оценки и, следовательно, уход на шаг от академической оценки. Возможные варианты разрешения возникших трудностей дает отечественная практика высшей школы. Так, высшее медицинское образование практически не считается профессионально завершенным после вручения вузовского диплома. Для формирования компетентности и ее оценки будущему врачу предстоит еще годы стажировки (субординатуры, ординатуры) в профессиональной среде [1].

В 80-е годы прошлого века выпускники всех советских вузов до вручения им диплома обязаны были пройти годичную стажировку, приобрести опыт практической деятельности и представить отзыв работодателей об ее уровне.

Во многих странах и сегодня в

различных формах существует практика дополнения вузовской подготовки последующей стажировкой на рабочем месте. Из сказанного следует несколько выводов:

1. Компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, ибо компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может.

2. Следует редуцировать компетентностную модель специалиста для ее использования в качестве требований к выпускнику, заранее снизив требования, связанные с опытом профессиональной деятельности.

3. Целесообразно всемерно расширять в образовательной программе все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной. Речь идет о практиках, выполнении расчетных и проектных работ, учебно-исследовательской работе студентов, деловых, ролевых, имитационных играх и в более общем плане творческой самостоятельной работе студентов.

4. При создании планов внеучебных мероприятий следует учитывать необходимость формирования ценностно-смысловых компонентов компетентности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – М. : Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Волгин, И.В. Социальная политика / И.В. Волгин. – М., 1999. – 560 с.
4. Дегтерев, В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе : монография / В.А. Дегтерев. – Екатеринбург, 2005. – 175 с.
5. Качество профессионального образования: проблемы, поиски, решения :

материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. / Ред. Л.А. Шипилина, О.Л. Осадчук, Т.И. Лаздина, Л.А. Серегина. – Омск : Изд.-во ОмГПУ, 2008. – 230 с.

6. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М. : Пед. общ-во России, 2001. – 230 с.

7. Ларионова, И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / И.А. Ларионова. – М., 2009. – 424 с.

8. Маркова, С.М. Теоретические основы проектирования образовательных систем в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.М. Маркова. – СПб., 2002. – 45 с.

9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г.К. Селевко. – Т. 1 – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Статью рекомендует докт. пед. наук, профессор Ларионова И.А.

Дорохова Т.С.
Екатеринбург

МЕНТАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ*

Ключевые слова: менталитет, ментальность, педагогика, образование, социализация, модернизация, национальный характер.

Аннотация. В статье представлены различные подходы к определению междисциплинарных понятий «менталитет» и «ментальность». На основе анализа исследований, посвященных изучению русского национального характера, выделены некоторые ментальные характеристики отечественной педагогики и образования. Кроме того, в статье делается попытка рассмотреть, как выделенные характеристики отражаются в концепциях российских педагогов и влияют на развитие отечественного образования в различные исторические периоды.

Dorokhova T.S.
Yekaterinburg

MENTAL CHARACTERISTICS OF NATIONAL PEDAGOGY AND EDUCATION

Keywords: mentality, pedagogy, education, socialization, modernization, national character.

Summary. The article deals with different approaches to the interdisciplinary notions of «mind-set» and «mentality». The author lays the emphasis on mental characteristics of national pedagogy on the basis of analysis of researches devoted to investigations of peculiarities of Russian national character. Besides there have been made an attempt to understand how painted characteristics reflected in conceptions of Russian educators and how they influence development of native education in different historical periods.

Современный этап в развитии педагогики и образования связывают с очередным витком модернизационных процессов. При этом ряд исследователей, определяя модернизацию как процесс приведения в соответствие педагогических

реалий и изменяющихся запросов социума, рассматривают современные процессы как модернизацию возвратного типа (в отличие от 1990-х гг.), характеризовавшихся так называемой догоняющей модернизацией) [1]. Одним из ключевых

*Статья публикуется при поддержке гранда РГНФ: региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2014 – Свердловская область.

Заявка № 14-16-66047. Проект «Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в контексте внедрения ФГОС основного общего образования в Свердловской области».

отличий догоняющих и возвратных модернизаций является ориентация на ценности, положенные в основу образования и оказывающие существенное влияние на изменение образовательной системы на всех уровнях:

- государственном (нормативно-правовое регулирование образовательного процесса);

- административном (деятельность управленческих структур местного уровня, руководителей образовательных учреждений);

- реализационном (собственно реализация образовательного процесса на уровне отдельных учреждений).

Догоняющая модернизация 1990-х гг. была ориентирована на западные ценности, что проявилось в подписании Болонских документов, принятии закона «Об образовании» (1992 г.), акцентировании внимания на образовании и исключении воспитания из функционала образовательных учреждений, приоритете индивидуального над коллективным и т.п. Это привело к углублению кризиса в отечественном образовании, что выразилось в снижении качества подготовки выпускников образовательных учреждений разного уровня, значительном росте числа девиаций в детской и подростковой среде, снижении авторитета образования и проч.

Следует отметить, что многие отечественные педагоги (как теоретики, так и практики) обращали внимание на необходимость реформирования системы образования с учетом отечественных ценностей, актуализировали проблему ментальной

детерминированности педагогики и образования, обосновывая, таким образом, сущностные характеристики возвратной модернизации, начавшейся в 2012 г.

Для того чтобы выявить, каким образом ментальные характеристики влияют на педагогику и образование, для начала рассмотрим различные подходы к определению понятий «менталитет» и «ментальность».

Понятия «менталитет» и «ментальность» носят междисциплинарный характер, так как изучаются различными направлениями социогуманитарного знания (философским, культурологическим, социологическим, филологическим, историческим, психологическим, педагогическим). Это разнообразие подходов не позволяет исследователям вывести некое универсальное определение указанных понятий. Поэтому, несмотря на многочисленные монографические исследования, обсуждения на конференциях различного уровня, защищенные диссертации на соискание степеней кандидата и доктора наук, данные понятия по-прежнему не имеют четкой дефиниции (хотя уже в эпоху античности такие философы, как Демокрит и Платон размышляли о менталитете, употребляя термин «душа» в качестве синонима термина «психика». Сам термин «ментальность» впервые был введен в научный оборот Р. Эмерсоном в 1856 г., который рассматривал ее как метафизическое свойство души [6], а закреплен в научном дискурсе, благодаря М. Блоку и Л. Февру, основавшим в 1929 г. журнал «Анналы экономической и социальной истории»).

В современном социогуманитарном знании можно выделить несколько направлений, включающих в свое исследовательское поле проблемы ментальности и менталитета.

1. Историческое направление во многом продолжает традиции М. Блока и Л. Февра, акцентируя внимание на мировоззрении человека как ключевом элементе менталитета. При этом ряд исследователей, относящихся к данному направлению, изучают ментальности конкретной эпохи, методологически сближаясь с этнологией и социальной психологией.

2. Культурно-антропологическое направление занимается преимущественно анализом субъективной стороны исторического процесса, исследует проблемы менталитета в контексте принципов культурологической ориентации.

3. Философское направление занимается анализом проблем национального менталитета с точки зрения философского дискурса.

4. Психологическое направление рассматривает различные духовные характеристики феномена менталитета.

5. Литературно-художественное направление включает многообразие проблем, связанных с русским менталитетом в литературе, фольклоре, музыке, представленное во многих произведениях искусства, в частности в творчестве классиков отечественной литературы: А.А. Блока Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Н.С. Лес-кова, А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, А.Н. Толстого, Л.Н. Толстого и др.

6. Социологическое направление представлено широким спектром изучаемых проблем, в частности социально-политического,

аксиологического и деятельностного аспектов менталитета [5: 8–9].

7. Педагогическое направление акцентирует внимание на влиянии менталитета на процесс социализации личности, а следовательно, возможностях использования ментальных характеристик в процессе воспитания и образования.

Выше уже отмечалось, что в современном социогуманитарном знании не выработано единого подхода к определению понятий «ментальность» и «менталитет». Контент анализ научной литературы по философии, социологии, истории педагогики и образования позволяет выявить, что большинство современных исследователей:

- рассматривают понятия «ментальность» и «менталитет» (*англ. mentality; фр. mentalité; нем. die Mentalitat*; ведет свое происхождение от латинского *mens, mentis* – ум, мышление) либо как синонимы, либо как близкие, но не идентичные;

- понимают под ментальностью (менталитетом) разноплановые феномены (способ мышления, мировосприятие, самосознание, «символические парадигмы», «господствующие метафоры», «архаические остатки», «архетипы», совокупность ценностей, поведенческих установок и т. д.);

- выделяют различные признаки, характеризующие данные феномены (устойчивость, глубинность, неосознанность, существование в определенных пространственно-временных границах, определяющая роль в поведении коллектива или индивида и т. д.) [4].

Исходя из вышесказанного, мы будем понимать под менталитетом

устойчивую во времени большой длительности систему глубинных социокультурных установок общества, формирующуюся и изменяющуюся как под влиянием внешних воздействий, так и путем внутренне обусловленного саморазвития и функционирующую на стыке сознательного и бессознательного.

Что касается ментальности, то данное понятие будет пониматься как система устойчивых внутренних социокультурных установок, но на уровне личности, а не социума. То есть «менталитет» и «ментальность» соотносятся между собой как «целое» и «часть», что позволяет говорить о менталитете общества (или национальном менталитете) и ментальности личности (индивидуальной ментальности педагога) [8: 16].

Данные определения позволяют говорить о том, что ментальные характеристики народа, социальной группы и личности являются непременным условием успешности социализации (усвоения индивидом социального опыта, актуального в конкретной культурной среде; в процессе социализации индивид становится личностью) и должны учитываться в организации процесса образования и воспитания. Особенно важны ментальные характеристики для успешной позитивной самореализации личности (позитивно реализацией личностью собственного потенциала) [2].

Более того, ментальные основания образования и воспитания человека, формирование его смысложизненных установок предполагают целенаправленное становление с самого рождения. Так, русский философ И.А. Ильин выделяет некоторые

элементы становления человека в контексте русской национальной традиции. Среди них наиболее значимыми являются средства русской народной педагогики, такие как сказки, былины, песни. По его мнению, сам язык, стихотворный ритм помогают формированию русского характера, наполняют душу «национальным мифом», в котором народ представляет самого себя, свои задачи и свою судьбу¹. Таким образом, ментальные основания народа оказывают влияние на формирование его национального характера, который, в свою очередь, может проявляться не только на уровне самого народа, но и в поведении отдельных социальных групп и личности.

Феномен русского национального менталитета и русского национального характера как его деятельностного проявления рассматривался писателями, учеными, общественными деятелями с древнейших времен. Так, идея самобытности русского народа впервые полно и ясно была выражена в «Слове о Законе и Благодати» Иллариона (XI в.); далее она нашла свое развитие в идеологии Третьего Рима (XV–XVI вв.) – и у сторонников идей «древнего благочестия» (XVII в.). Продолжилась данная традиция славянофилами в XIX в., а затем в 1920–1930-х гг. – «сменовеховцами», «евразийцами», «младороссами» и т.д. На современном этапе развития отечественной науки защищены десятки диссертаций, посвященные проблемам русского национального менталитета.

Анализ работ, посвященных указанным проблемам, позволяет

¹ Цит. по Полежаев Д.В. Русский менталитет: опыт социально-философского анализа : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Д.В. Полежаев. – Волгоград, 2009. – 43 с.

выделить совокупность наиболее часто встречающихся качеств, присущих русскому национальному характеру, таких как общинность, широта души, духовность, державность, справедливость, убежденность, свобода и др. Большинство из перечисленных качеств имеет свою противоположность, так что их можно условно разделить по парам: трудолюбие, высокая работоспособность и лень; неверие в законы и тяга к справедливости, почитание государственной власти и недоверие к ней и т.д. При этом противоположности довольно гармонично сочетаются и проявляются как на уровне менталитета народа, так и на уровне ментальности отдельной личности [3].

Во время резких глобальных перемен проявляется способность ментальных характеристик противостоять внешнему воздействию, нацеленному на разрушение традиционных (прежде всего, аксиологических) оснований общества. Особенно ярко данная специфика менталитета проявляется в периоды модернизаций. Иначе говоря, возникает противоречие между ментальными установками общества и его модернизационными устремлениями. С одной стороны, общество должно развиваться в соответствии с требованиями времени, мировыми тенденциями совершенствования политической, социально-экономической, духовной сфер, то есть модернизироваться. С другой – оно должно сохранить традиционные духовные основания, чтобы не потерять самобытность, базовые аксиологические установки. Выражаясь образно, чтобы растение давало хороший урожай,

недостаточно выбрать лучший сорт и приготовить удобрения. Важно еще и выяснить, насколько данный сорт и удобрения соответствуют характеру почв и климатическим условиям, в которых растению предстоит произрастать. Поэтому необходимо, чтобы модернизация осуществлялась посредством постепенных реформ, учитывающих ментальные особенности нации, что, в свою очередь, позволит сохранить ее ментальное ядро и ментальные основы социальных групп общества, обеспечить преемственность в передаче лучших традиций, обычаев, культуры от старшего поколения молодежи [3]. Фактически, менталитет выполняет охранительную функцию в периоды модернизаций. По всей видимости, ментальные установки русского народа стали одним из факторов неприятия западных ценностей и неудачи догоняющей модернизации 1990-х гг.

Как указывалось выше, менталитет оказывает влияние на социализацию как процесс и результат «вхождения» человека в общество, на формирование его как личности с определенными ценностями, нравственно-этическими установками, знаниями, умениями, навыками, то есть на социализацию. Целенаправленно эти функции выполняет институт образования, который в силу вышесказанного тоже обладает собственными ментальными характеристиками.

Ментальные характеристики отечественного образования воплощены в специфических устойчивых чертах национальных образовательных традиций. Их важнейшей особенностью можно считать уверенность в первостепенной значимости воспитания

духовно-нравственных ценностей как наиболее существенного элемента образования. В российской педагогической теории и практике образование традиционно рассматривается в неразрывном единстве с воспитанием, а в основу формирования личности закладываются ключевые духовные ценности и образцы поведения, выработанные культурой: нестяжательство, гуманность, любовь к ближнему и самоотверженность, служение высшему надличностному идеалу, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам и ценностям общества, бытовой аскетизм и т.п. [7].

Однако в таком подходе к образованию также содержится некая противоречивость. К его положительным чертам можно отнести усвоение учащимися базовых ценностных установок своего народа, формирование мировоззренчески целостной личности, обладающей полнотой мыслительной, духовной и эмоциональной активности, способной сопротивляться фрагментации. Отрицательными чертами ментальной специфики российской образовательной традиции можно считать нехватку прагматических установок, слабую соотнесенность получаемых знаний и представлений с практикой.

Указанные черты характерны и для ментальности российских педагогов и их педагогических воззрений. Даже поверхностный анализ трудов отечественных педагогов показывает жизнеспособность и признание (в том числе потомками в качестве некоего образца) концепций, имеющих в своем основании вышеперечисленные ментальные характеристики (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский и др.).

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что ментальные характеристики оказывают существенное влияние на развитие отечественной педагогики и образования как на процессном (влияние на процесс социализации личности), так и на институциональном (влияние ментальных характеристик института образования и взглядов педагогов на процесс и результат реформирования) уровнях. Следовательно, возникает необходимость учета ментальных характеристик как при подготовке и реализации реформирования образования, так и в процессе организованного образовательного и воспитательного воздействия на личность.

Библиографический список

1. Богуславский, М.В. Методология исследования стратегий модернизаций отечественного образования XX века / М.В. Богуславский // Модернизационные процессы в Российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века : сб. науч. тр. Всероссийской научно-практич. конф. XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования. – СПб. : АППО, 2014. – С. 29–35.
2. Байлук, В.В. Сущность самореализации личности и ее структура / В.В. Байлук //

Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 12–18.

3. Дорохова, Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования / Т.С. Дорохова // Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 5–12.

4. Дорохова, Т.С. Ментальный подход в контексте истории социальной педагогики // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции : сб. науч. тр. / Под ред. Г.Д. Бухаровой и др. – Вып. 7. – Екатеринбург : ООО «УИПЦ», 2013. – С. 104–111.

5. Емелькина, И.В. Российский менталитет: сущность, объем понятия и социальная роль : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2011. – 53 с.

6. Кондрашов, В.А. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.Н. Копорулина. – Ростов н/Д., 2005.

7. Наумов, И.В. Ментальные характеристики российского образования: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук / И.В. Наумов. – Новочеркасск, 2009. – 155 с.

8. Полежаев, Д.В. Русский менталитет: опыт социально-философского анализа : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Д.В. Полежаев. – Волгоград, 2009. – 43 с.

9. Пушкарев, Л.Н. Что такое менталитет? Исторические заметки / Л.Н. Пушкарев // Отечественная история. – 1995. – № 3. – С. 165.

Статью рекомендует докт. филос. наук, профессор Байлук В.В.

Шрамко Н.В.
Екатеринбург

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МАГИСТРАТУРЕ

Ключевые слова: профессиональная подготовка, принципы профессиональной подготовки, магистратура, производственная практика, научно-исследовательская работа, преимущества обучения в магистратуре

Аннотация. В статье изложены особенности профессиональной подготовки, которые связаны с изменениями на рынке труда, переходом на лично-ориентированный, деятельностный, компетентностный подходы. Уделяется внимание принципам профессиональной подготовки, особенностям студентов магистратуры, обосновывается специфика проведения практики, в том числе научно-исследовательской работы. На основании этого выделяются преимущества обучения в магистратуре

Shramko N.V.
Yekaterinburg

PECULIARITY OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE FRAMES OF MASTER'S PROGRAMME

Keywords: professional training, principles of professional training, master's programme, work experience internship, research scientific work, advantages of studying in master's programme.

Summary. The article deals with peculiarities of professional training which are connected with changes in labour market and change over personality-oriented, activity, competent approaches. Special attention is paid to principles of professional training and peculiarities of students of master's programme. The author proves peculiarities of organizing practice including research scientific work. There have been advantages of studying in master's programme pointed out on this basis.

Вторая половина XX в. ознаменовалась переходом от индустриального к информационному обществу. Изменились и требования к профессиональной подготовке: на смену знаниево-ориентированного подхода пришел лично-ориентированный, деятельностный, компетентностный. Современный специалист должен обладать высокой степенью ответственности, самостоятельности, готовностью учиться в течение всей жизни. Существует понятие «период полураспада компетентности», то есть продолжительность времени со дня окончания вуза до снижения компетентности на 50% в связи с появлением новой научно-технической

информации. Этот период в настоящее время постоянно сокращается и сейчас составляет примерно 5 лет. Принцип «образование на всю жизнь» утратил свою актуальность, сейчас говорят о принципе «образование через всю жизнь».

Профессиональная подготовка определяется как:

- система профессионального обучения, целью которой является приобретение обучающимися навыков, необходимых для определенной работы [4].

- процесс сообщения обучающимся знаний и умений и соответствующий результат в виде совокупности специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта, обеспечивающий возможность успешной работы по определенной профессии [6].

Основные принципы профессиональной подготовки:

- опережающий характер;
- развитие научно-исследовательского потенциала выпускников;
- повышение степени гибкости, исходя из изменяющихся требований государства;
- интеграция науки и практики.

В рамках компетентностного подхода результатом профессиональной подготовки является профессиональная компетентность. «Говоря о профессиональной компетентности, мы выделяем у специалиста умение на высоком уровне выполнять трудовые функции в определенной сфере деятельности, его способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие, его умение принимать решения в условиях неопределенности и нести ответственность за результаты своего

труда» [2].

По мнению ученых РГПУ им. Герцена, профессиональная компетентность – интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Профессиональная компетентность всегда проявляется в деятельности» [3].

Сегодня магистратура в России является вторым уровнем высшего образования [5]. Направления подготовки на первом и втором уровнях могут не совпадать. Главным условием поступления в магистратуру должно быть не направление подготовки и профиль в бакалаврском дипломе, а потребность продолжения образования, то есть магистратура позволяет сделать осознанный переход из одного направления подготовки в другое (например, из направления «психолого-педагогическое образование» в «педагогическое», из направления «социальная работа», в направление «психолого-педагогическое образование» и др.). Кроме того, обучение в магистратуре позволяет переакцентировать прежние результаты путем формирования новых профессиональных компетенций. Например, согласно ФГОС3+ выпускник магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» осваивает различные виды профессиональной деятельности: педагогическую, научно-исследовательскую, управленческую,

проектную, методическую, культурно-просветительскую. В соответствии с разнообразными видами профессиональной деятельности студент приобретает спектр разнообразных образовательных результатов. Можно утверждать, что компетенции магистра шире компетенций бакалавра. Это связано с тем, что компетенции, составляющие профессиональную компетентность магистра, отражают дальнейшую специализацию подготовки на втором уровне высшего образования, с доминированием в магистратуре исследовательской компетенции.

Практика студентов является составной частью основной образовательной программы высшего профессионального образования. Цели и объемы практики определяются соответствующими государственными образовательными стандартами по направлениям подготовки высшего профессионального образования.

Можно выделить следующие принципы, являющиеся определенной системой требований, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность в достижении целей, определяет общее направление, содержание, совокупность и логику применяемых средств в организации практик:

- принцип непрерывности (различные виды практик взаимосвязаны друг с другом как в содержательном, так и в организационном плане);

- принцип преемственности (освоение нового опыта на базе уже приобретенного на предыдущих этапах);

- принцип возрастающей сложности (постепенное усложнение практических заданий);

- принцип интеграции

(соединение теоретических знаний и практических умений магистров);

- принцип личностной активности (включение магистрантов в реальную профессиональную деятельность с максимальным учетом интересов и инициатив);

- принцип персональности (возможность самостоятельного выбора учреждения для прохождения практик согласно их интересам, стремлениям или тематической направленности научной работы);

- принцип полифункциональности (выполнение в ходе практик различных профессиональных функций).

Учебный план магистратуры по направлению «Педагогическое образование» предполагает наличие различных видов практик: производственную (педагогическую), производственную (преддипломную), а также научно-исследовательскую работу.

Основное отличие практики магистрантов заключается в высокой вариативности и индивидуализации программы практики. Это могут быть образовательные организации различного типа и уровня: общеобразовательные организации (школы, гимназии, лицеи), профессиональные образовательные организации, образовательные организации высшего образования, организациях дополнительного образования, научных организациях и научно-методических центрах.

Магистрант совместно с руководителем составляет индивидуальный план прохождения практики на основании имеющегося положения. Причем, включение инвариантных занятий обязательно.

Студент из списка заданий выбирает те, которые можно выполнить в условиях конкретного учреждения.

Производственная (педагогическая практика) готовит студентов для работы в учебных заведениях различного типа и уровня. Магистр способен осуществлять не только преподавательскую деятельность, но вести методическую, проектировочную и исследовательскую, культурно-просветительскую работу, уметь оценивать качество образовательного процесса. Педагогическая практика направлена на развитие профессионально-значимых качеств личности магистранта, повышение мотивации к педагогической деятельности.

Цель производственной (преддипломной практики) – формирование у магистрантов профессиональных компетенций, приобретение ими опыта самостоятельной профессиональной деятельности; развитие навыков и умений педагога-исследователя, владеющего современными научными методами поиска, накопления, анализа и интерпретации информации с целью ее применения в педагогической деятельности.

Научно-исследовательская работа – это специфическая форма обучения в магистратуре, важный компонент подготовки магистров. Основная цель – развитие готовности к научно-исследовательской деятельности. Магистрантом выполняются следующие продукты:

- доклад на конференцию по научно-исследовательской практике (защитное слово с презентацией);
- доклад на предзащиту магистерской диссертации;

- библиография по теме научного исследования;
- синопсис магистерской диссертации;
- доклад (сообщение) на научно-практическую конференцию, семинар, круглый стол и т.д.;
- компоненты магистерской диссертации (введение, описание результатов исследований по теме магистерской диссертации);
- список опубликованных научных статей по теме магистерской диссертации;
- лист самооценки магистранта-исследователя.

Следующей особенностью является преобладание внеаудиторной работы, предполагающей активную самостоятельную работу по изучаемым дисциплинам, научно-исследовательской работе, подготовку магистерской диссертации. Это как раз и способствует достижению профессиональной компетентности, накоплению профессионального опыта. Также особенностью образовательного процесса в магистратуре является увеличение значения самообразования [1].

Как правило, группы магистрантов малочисленны, поэтому здесь в полной мере реализуется индивидуальный подход, учет индивидуальных потребностей студентов через выбор содержания, форм, методов, средств обучения, оценки результатов. Еще одной особенностью является то, что магистранты – это люди старше 21 года, они уже имеют опыт обучения в вузе, обладают достаточным жизненным опытом (особенно обучающиеся по заочной форме). Такому студенту принадлежит ведущая роль в процессе обучения, он сознателен в развитии своей компетентности, понимает цели обучения, у него высокий уровень

мотивации к учебной деятельности, конкретные цели (например, достичь определенного профессионального статуса, продолжить обучение в аспирантуре, поскольку уже есть задел для кандидатской диссертации и др.).

Исходя из выше сказанного, нами выделены следующие преимущества обучения в магистратуре:

- получение углубленных знаний в интересующей научной сфере, в конкретной области;
- подготовка к научной карьере; обучение в магистратуре дает первый опыт научной работы, помогает овладеть методами и навыками исследовательской деятельности, магистр имеет возможность, получая высшее образование, попробовать себя в роли исследователя и затем осознанно принять решение о необходимости продолжения обучения в аспирантуре;
- овладение методикой преподавательской деятельности, такие навыки актуальны не только для тех, кто

связывает свою дальнейшую карьеру с наукой и преподаванием в вузе;

- получение квалификации (степени) магистра открывает более широкие возможности для трудоустройства и повышения уровня заработной платы;

- возможность поменять профильную направленность своей профессиональной деятельности.

Таким образом, магистерское образование – это процесс и результат освоения бакалавром или специалистом магистерской программы, направленной на развитие профессионально-личностных качеств и исследовательской компетентности в профессиональной сфере деятельности, позволяющих решать инновационные задачи, возникающие в ходе дальнейшего образования. Оно характеризуется гибкостью профессиональной подготовки, которая проявляется в опережающем и оперативном реагировании на запросы общества.

Библиографический список

1. Байлук, В.В. Воспитание студентов в вузе : научное издание / В.В. Байлук, ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед.ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 205 с.
2. Дегтерев, В.А. Профессиональная мобильность, компетентность, конкурентоспособность и конкурентоориентированность: теоретический аспект / В.А. Дегтерев // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 1. – С. 10–16.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь. / Под ред. Б. Бим-Бада. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
5. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.
6. Энциклопедия профессионального образования : В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 440 с.

Статью рекомендует канд. мед. наук, профессор Зыскина М.А.

«Успей за 30 минут»



1. ПРЕДПРОЕКТНЫЙ АНАЛИЗ

Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ) – государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования, основан в 1930 г., один из старейших вузов Урала. Наш проект будет реализовываться на базе столовой именно этого университета потому что:

- в университете обучается на очном и заочном отделении более 20 тысяч студентов, исключая преподавателей;
- является государственным университетом;
- программы по обмену студентами;
- сравнительно низкая цена обучения;
- частое проведение форумов, олимпиад и конкурсов для учащихся школ и других университетов.
- разнообразное меню в столовой;
- низкие цены в столовой.

Недостатками являются:

- большие очереди в столовой УрГПУ.

Проблемная ситуация заключается в том, что такому большому количеству учащихся не хватает 25 минут перемены из-за больших очередей и несовершенной системы оплаты на кассах.

Причинами проблемы являются нехватка места для дополнительных контейнеров с едой, нехватка оборудования для использования карт питания.

Суть проблемы заключается в несовершенной системе обслуживания столовой, которая ведет к большим очередям и медленному обслуживанию.

Проведенное нами анкетирование показало, что проблема актуальна как среди учащихся очного и заочного отделений, так и среди преподавателей. Из числа опрошенных выяснилось, что 72% посещают столовую и 82% не успевают поесть на большом перерыве. Три четверти опрошенных высказались о том, что их не устраивает быстрота обслуживания в столовой. Только 30% опрошенных возражают о введении карт питания, остальные 70% эту идею поддерживают. Многие студенты просят ввести дополнительные кассы.

Данная проблема активно решается во многих образовательных учреждениях Европейской части России и Европы путем внедрения карт питания, что приводит к более быстрому и качественному обслуживанию.

Если проблема не будет решена, то это приведет к следующим негативным последствиям:

- продолжение роста очередей;
- нехватка времени на обед.

Однако при противоположном исходе затраты на карты и оборудования не понадобятся.

Целевыми группами являются студенты УрГПУ очного и заочного отделений, преподаватели, а также гости университета.



2. КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТА

Миссия проекта: улучшение жизни студентов и преподавателей в связи с тем, что они успевают поесть на перемене.

Цель проекта: совершенствовать обслуживание столовой УрГПУ путем введения электронных карт питания.

Для реализации данной цели были определены следующие **задачи:**

- провести анкетирование с целью исследования актуальности проблемы;
- составить план мероприятий;
- найти спонсоров для реализации проекта;
- посетить школ с подобной системой обслуживания;
- создать макет карты питания;
- ввести электронные карты, как способ расчета в столовой.



3. ПЛАН-ГРАФИК ПРОЕКТА

Реализация проекта предполагает осуществления 4 основных этапов:

Этапы	Мероприятия	Содержание	Сроки проведения	Ответственный
Диагностический	Выявление мнений	<ul style="list-style-type: none"> • разработка анкеты • проведения анкетирования • обработка полученных результатов 	22.04.15-24.04.15	Булах И.В., Кунякина С.И.
Подготовительный	С чего все начиналось	<ul style="list-style-type: none"> • постановка проблемы; • обоснование актуальности проекта; • формулировка целей и задач; • разработка программы мероприятий; • реализация программы мероприятий 	26.04.15-27.04.15	Кунякина С.И., Булах И.В.

ПРОЕКТЫ

Основной	Осуществление задумок	<ul style="list-style-type: none"> • поиск спонсоров с целью помощи в предоставлении денежных средств для покупки оборудования и осуществления проекта; • проведение презентации столовой с усовершенствованной системой обслуживания; • создание макета карты питания; • посещение школы с электронной системой питания. 	15.04.15- 25.04.15	Булах И.В., Куныкина С.И.
Аналитический	Финишная прямая	• обобщение результатов реализации проекта.	30.05.15	Куныкина С.И., Булах И.В.



4. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЕКТА

Наименование	Стоимость	Количество	Итог
Считыватель карт Champtek BR 302 B RS	4,343 руб.	2	8,686 руб.
Монитор Posiflex TM-3114 (сенсорный)	25,210 руб.	2	50,420 руб.
Пластиковые карты питания	100	25 000	2,500,000 руб.
			2,559,106 руб.

Проект требует больших денежных средств из-за большого количества карт и дорогостоящего оборудования.



5. КОНКРЕТНЫЕ ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Результатом проведенной работы мы видим уменьшение очередей в столовой УрГПУ, повышение скорости обслуживания на кассах, избежание ошибок и удобство в подсчетах.



6. МЕХАНИЗМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты данного проекта будут оцениваться по ряду критериев:

- заинтересованность студентов и преподавателей (анкетирование);
- количество задействованных спонсоров;
- оценка адаптации студентов и преподавателей к новой системе (наблюдение).



7. РИСКИ ПРОЕКТА

Цель проекта может быть частично не достигнута под влиянием следующих рисков:

экономических:

- недостаточность финансирования;
- отсутствие спонсоров;
- возможность инфляции в стране;

политических:

- невозможность приобрести оборудование, т.к. доставка из-за границы в настоящее время осложняется политической ситуацией;

временных:

- вероятность необходимости изменения содержания и сроков реализации программы;

- болезнь инициаторов проекта;

социальных:

- неприятие итогов проекта студентами, преподавателями и гостями УрГПУ.



8. РАЗВИТИЕ ПРОЕКТА

При условии подтверждения жизнеспособности рабочего плана-графика и наличия необходимых ресурсов реализация проекта может быть выполнена успешно.

Предполагаемым развитием проекта должно стать:

- привлечение спонсоров;
- уменьшение очередей.

В перспективе данный опыт реализации данного проекта может быть распространен в другие образовательные учреждения на территории г. Екатеринбурга.



9. ЭФФЕКТ ПРОЕКТА В ДОЛГОСРОЧНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Проект перспективен, так как он направлен на улучшение обслуживания в столовой УрГПУ. Реализация данного проекта позволит большему количеству людей поесть в столовой за большую перемену.



10. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего проекта являлось совершенствование обслуживания столовой УрГПУ путем введения электронных карт питания. Проект требует больших денежных средств из-за большого количества карт и дорогостоящего оборудования. При осуществлении проекта мы провели ряд мероприятий: анкетирование, через которое выявили актуальность проблемы, создание макета карты питания, посещение школы, на примере которой мы увидели функционирование электронной системы оплаты, поиск спонсоров для экономической помощи проекту. Из-за экономических проблем, с которыми мы столкнулись, а именно отказ спонсоров в содействии, нам не удалось полностью реализовать проект. Мы надеемся, что позже мы найдем поддержку и проект будет реализован.



11. ПРИЛОЖЕНИЯ

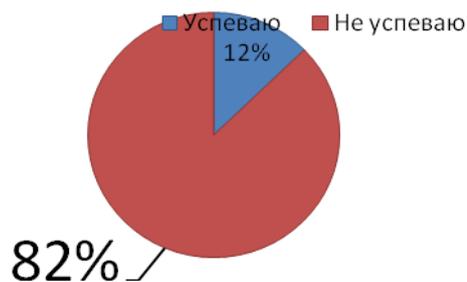
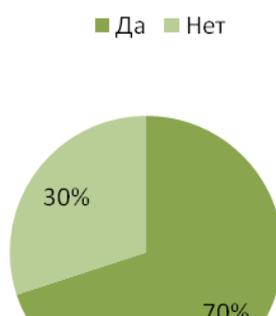
Приложение 1

УСТАВ ПРОЕКТА

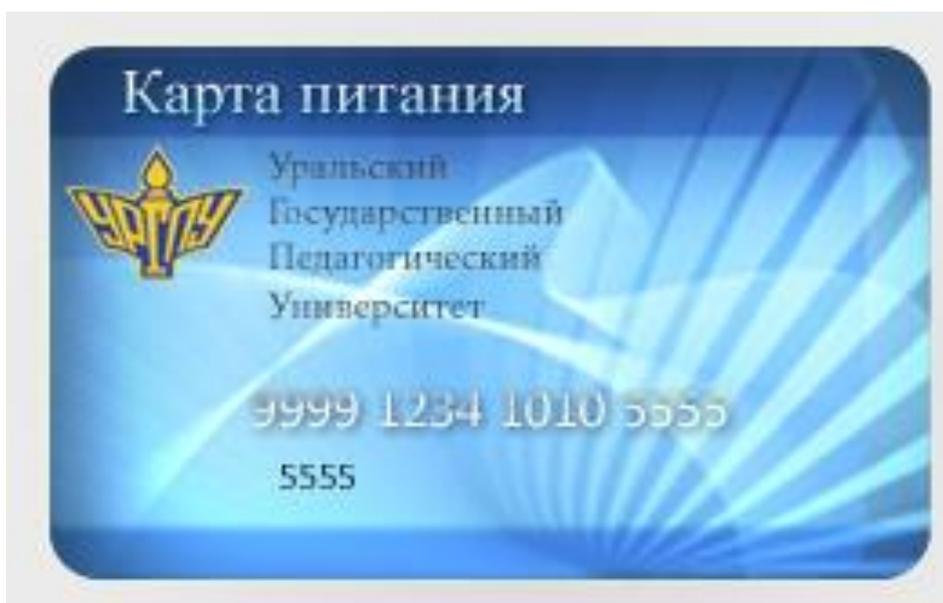
Название проекта:	Успей за 30 минут		
Инициаторы:	Кунякина Светлана, Булах Ирина, студентки 206 группы ФМОиСГК ИСОбр УрГПУ, Коротун А.В., канд. пед. наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью		
Дата представления:	2 июня 2015 г.		
Подготовили:	Булах И.В., Кунякина С.И.		
Содержание проекта			
Цель проекта:	совершенствовать обслуживание столовой УрГПУ путем введения электронных карт питания и самообслуживания		
Задачи проекта:	<ul style="list-style-type: none"> - провести анкетирование с целью исследования актуальности проблемы; - составить план мероприятий; - найти спонсоров для реализации проекта; - посетить школ с подобной системой обслуживания; - составление аналитического отчета по итогам реализации. 		
Результаты проекта	Избавление от больших очередей в столовой и избежание ошибок при подсчете.		
Участники и заинтересованные стороны:	Организаторы проекта, студенты, преподаватели и гости УрГПУ.		
Критерии оценки успешности проекта (с учетом ожидания основных участников):	<ul style="list-style-type: none"> - заинтересованность студентов и преподавателей (анкетирование); - количество задействованных спонсоров 		
Укрупненный план проекта			
Фазы жизненного цикла проекта			
Фаза	Временные рамки	Содержание	
1. Проведение анкетирования	22.04.15-24.04.15	Провести анкетирования с целью выявления актуальности проекта	
2. Привлечение спонсоров	15.04.15-20.04.15	Привлечение спонсоров для предоставления денежных средств	
3. Посещение школы с электронной системой питания	22.04.15-24.04.15	Посетить школу с электронной системой питания для того, чтобы проанализировать, как осуществляется проект в других учебных заведениях	
Отчетность по проекту			
Вид контроля (тип отчета)	Кому предоставляется	Дата представления	Содержание
Презентация и защита проекта	Коротун А.В.	3.06.15	Представить проект в печатном виде. Сделать презентацию

			к защите проекта
--	--	--	------------------

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ

**Успеваете ли Вы поесть на
большой перемене?****Приемливо ли для Вас введение
карт питания?**

МАКЕТ КАРТЫ ПИТАНИЯ



АНКЕТА

Уважаемые коллеги!

Мы проводим опрос для улучшения качества и скорости обслуживания в столовой УрГПУ путем введения самообслуживания и электронных карт питания. Просим Вас принять участие и ответить на следующие вопросы:

1. Посещаете ли вы столовую УрГПУ

посещаю не посещаю

2. Устраивает ли Вас быстрота обслуживания в столовой?

да нет

3. Успеваете ли Вы поесть на большой перемене?

да нет не всегда

4. Хотели бы Вы, чтобы в столовой было самообслуживание?

да нет

5. Приемлемо ли для Вас использование электронных карт питания?

да нет

6. Ваши пожелания к обслуживанию в столовой

Спасибо за участие в опросе! Мы надеемся, что благодаря общим усилиям сможем добиться более удобного обслуживания.

- Авдюкова Алла Евгеньевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 149 **e-mail: avdukova@bk.ru**
- Авдюкова Анастасия Андреевна** менеджер по event-проектам, event агентство «Брайт!» (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 149 **e-mail: avdukova@bk.ru**
- Байлук Владимир Васильевич** доктор философских наук, профессор кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 419-а **e-mail: nauka419a@yandex.ru**
- Дегтерев Виталий Анатольевич** доктор педагогических наук, профессор Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26 **e-mail: degterev@uspu.ru**
- Дорохова Татьяна Сергеевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408 **e-mail: 70571@mail.ru**
- Коротун Анна Валериановна** кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой рекламы и связей с общественностью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 149 **e-mail: korotun83@bk.ru**
- Коряковцев Андрей Александрович** кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и политологии факультета социологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75 **e-mail: akoryakovtsev@yandex.ru**
- Петрова Лариса Евгеньевна** кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии факультета социологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75 **e-mail: docentpetrova@gmail.com**

- Трибунская
Вера
Александровна** аспирант Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408
e-mail: tata.nik89@mail.ru
- Франц
Светлана
Викторовна** кандидат социологических наук, доцент кафедры политологии и организации работы с молодежью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75
e-mail: lanakazakova2009@yandex.ru
- Харченко
Вера
Сергеевна** кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии факультета социологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75
e-mail: verakharchenko@yandex.ru
- Хорькова
Елена
Леонидовна** магистрант факультета международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26
e-mail: khorkova_elena87@mail.ru
- Шалагина
Елена
Владимировна** кандидат социологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной социологии Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75
e-mail: Elshal96@gmail.com
- Шрамко
Нелли
Викторовна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 410
e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru

- Avdukova
Alla
Evgenjevna** Cand. Sc. (Education), assistant professor of Advertising and PR Department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 149, 620017, Yekaterinburg
e-mail: avdukova@bk.ru
- Avdukova
Anastasia
Andreevna** Manager of no event-projects, event agency «Bright!» (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 149, 620017, Yekaterinburg
mail: avdukova@bk.ru
- Bailuk
Vladimir
Vasilyevich** Doctor of Philosophy, professor of Technologies of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 419-a, 620017, Yekaterinburg
e-mail: nayka419a@yandex.ru
- Degterev
Vitaliy
Anatolievich** Doctor of Pedagogy, professor of Technologies of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 408, 620017, Yekaterinburg,
e-mail: degterev@uspu.ru
- Dorohova
Tatiana
Sergeevna** Cand. Sc. (Education), assistant professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 408, 620017, Yekaterinburg,
e-mail: 70571@mail.ru
- Korotun
Anna
Valerianovna** Cand. Sc. (Education), assistant professor, Head of Advertising and PR Department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 149, 620017, Yekaterinburg
e-mail: korotun83@bk.ru
- Koryakovtsev
Andrey
Aleksansrovich** Cand. Sc. (Philosophy), associate professor of Political sciences and organization of work with young people department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 75, 8th March, street, Yekaterinburg
e-mail: akoryakovtsev@yandex.ru
- Petrova
Larisa
Evgenyevna** Cand. Sc. (Sociology), associate professor of theoretical and applied Sociology department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 75, 8th March, str., 620142, Yekaterinburg
e-mail: docentpetrova@gmail.com
- Tribunskaya
Vera
Aleksandrovna** Postgraduate of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 408, 620017, Yekaterinburg
-

- Franz Svetlana Viktorovna**
e-mail: tata.nik89@mail.ru
Cand. Sc. (Sociology), associate professor of Political sciences and organization of work with young people department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 75, 8th March, street, Yekaterinburg
e-mail: lanakazakova2009@yandex.ru
- Kharchenko Vera Sergeevna**
Cand. Sc. (Sociology), associate professor of Sociology and Political sciences department of the Faculty of Sociology of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 75, the 8th of March str. 620142, Yekaterinburg
e-mail: verakharchenko@yandex.ru
- Khorkova Yelena Leonidovna**
Postgraduate of the Faculty of international relations and social-humanitarian communications of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 419-a, 620017, Yekaterinburg
e-mail: khorkova_elena87@mail.ru
- Shalagina Elena Vladimirovna**
Cand. Sc. (Sociology), assistant professor of theoretical and applied sociology department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 75, 8th March, street, Yekaterinburg
e-mail: Elshal96@gmail.com
- Shramko Nelly Viktorovna**
Cand. Sc. (Education), assistant professor of Technologies of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 26, Kosmonavtov av., study-room 410, 620017, Yekaterinburg
e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru

Содержание журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» представлено несколькими тематическими направлениями:

- 09.00.05 – социальная философия;
- 09.00.13 – философия культуры, философская антропология;
- 09.00.14 – философия религии и религиоведение;
- 08.00.01 – экономическая теория;
- 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством;
- 22.00.01 – теория, методология и история социологии;
- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);
- 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования;
- 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии;
- 07.00.02 – отечественная история;
- 07.00.09 – всеобщая история;
- 12.00.01 – теория и история права и государства;
- 12.00.03 – гражданское право;
- 23.00.02 – политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии.

Журнал выходит с **периодичностью** 4 номера в год. В нем публикуются статьи, обзоры и другие авторские материалы, представляющие научный и практический интерес по проблематике журнала. На основании рецензирования публикуются только те статьи, которые отвечают критериям актуальности, новизны, практической значимости и соответствуют проблематике разделов журнала.

Основные рубрики журнала:

- «Социально-гуманитарные исследования»;
- «Социально-гуманитарные технологии»;
- «Социально-гуманитарное образование».

Редколлегия приглашает к размещению публикаций в журнале представителей различных научных школ и направлений, учреждений образования, культуры, социальных учреждений, общественных организаций.

Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала.

Редколлегия журнала оставляет за собой право отклонять представленные материалы, если они не соответствуют установленным требованиям.

После выхода журнала автору отправляется то количество печатных экземпляров, которое указано в заявке.

Требования к оформлению статей:

- Рекомендуемый объем статьи – от 5 до 12 страниц.
- Статья должна обязательно иметь УДК, рубрику ГСНТИ и код ВАК.
- На русском языке оформляются ФИО автора (авторов), город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов, текст статьи, библиографический список.
- На английском языке: ФИО автора (авторов), сведения об авторе, город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов.
- Рукопись представляется в электронном виде в формате MSO Word (любой версии) или совместимого редактора.
- Текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, кеглем (высота букв) 14pt, междустрочный интервал «полуторный»; начертание обычное; формат – А4; все поля – 2 см; абзацный

отступ – 1,0.

- Обозначениям единиц измерения различных величин, сокращениям типа «г.» (год) должен предшествовать знак неразрывного пробела (см. «Вставка» - «Символы»), отмечающий наложение запрета на отрыв их при верстке от определяемого ими числа или слова, то же самое относится к набору инициалов и фамилий.

- При использовании в тексте кавычек применяются так называемые типографские кавычки («»).
- Тире обозначается символом « – » (короткое тире с пробелами); дефис «-» (без пробелов).

- Все сокращения при первом употреблении должны быть полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений.

- Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

- Картинки располагаются в тексте в необходимом месте, а также присылаются отдельными файлами в формате jpg.

- Все ссылки на источники даются в тексте статьи в квадратных скобках через запятую (указываются номер источника, номер страницы), например: [1, с. 98]. Ссылки на литературу приводятся в конце статьи под названием «Библиографический список» в алфавитном порядке. Оформление списка литературы производится в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись».

Материалы присылаются на электронный адрес редакции журнала:

s-h_vestnik@rambler.ru в файле расширения doc, docx, rtf.

Для публикации статьи необходимо представить в редакцию:

- Текст статьи в печатном и электронном варианте с приложением сведений об авторе.
- Заявку (на русском и английском языках), заполненную в соответствии с формой, предложенной ниже (Приложение).
- Отзыв-рекомендацию научного руководителя, заверенный печатью – для магистрантов, аспирантов, докторантов и соискателей.

Публикация статьи платная. Договор, счет, акт выполненных работ высылаются автору редакцией после принятия материалов к публикации.

Приложение

ЗАЯВКА

Ф.И.О. полностью	
Название статьи	
Ученая степень, ученое звание	
Место работы, должность	
Почтовый адрес, e-mail, конт. тел.	
Наименование рубрики, в которую направляется статья	
Количество экземпляров журнала	

Контакты:

Ларионова Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора
E-mail: isobr@uspu.ru

Коротун Анна Валериановна, кандидат педагогических наук, доцент, ответственный редактор
E-mail: korotun83@bk.ru

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
УрГПУ, Институт социального образования, к. 149
Тел.: 8 (343) 235-76-81, факс 8 (343) 336-13-50

Будем рады сотрудничеству с Вами!

Научное издание

«ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ»
2015. №2

Компьютерная верстка Ю. Мухиной

Подписано в печать 29.06.2015. Формат 60x84/8.

Бумага для множ. ап. Гарнитура «Book Antiqua». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 12,4. Уч.-изд. л. 7. Тираж 500 экз. Заказ № _____.

Отпечатано в типографии

ООО «Издательство УМЦ УПИ»

620078, г. Екатеринбург, ул. Гагарина 35а, оф. 2.

Тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17