

Учредитель:
ФГБОУ ВПО «Уральский
государственный педа-
гогический 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 зарегистриро-
ван Министерством РФ
по делам печати,
телерадиовещания и
средств массовых
коммуникаций от
24.01. 2011 г.
Свидетельство о реги-
страции
ПИ № ФС 77-43737

Зарегистрирован Меж-
дународным центром
стандартной нумерации
серийных изданий
ISSN 2307-6308

При перепечатке мате-
риалов ссылка на жур-
нал и авторов обяза-
тельна

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА..... 3

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Баст Е.И. Особенности проявления стрессоустойчивости
у студентов-первокурсников педагогических специальностей вуза..... **4**
Герт В.А. Свобода человека и принцип свободосообразности **9**
Ершова Н.В., Прямикова Е.В., Шапко И.В. Мониторинг
социального и профессионального самочувствия педагогов:
определение основных показателей **16**
Кемалова Л.И., Яковенко М.Л. Студенческая молодежь
в эпоху перемен **27**
Шапко И.В., Яковлева Е.Е. Социальное и профессиональное
самочувствие молодых педагогов **33**

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Веселкова Н.В., Мокерова Ю.В. Высшее образование:
выбор вуза или города? **41**
Лагутин А.В. Противоречия и последствия стандартизации
и технологизации образовательной деятельности в высшей школе ... **47**
Митрофанова К.А., Пенькова Е.А. Компетентностный
подход в высшем образовании: подготовка профессорско-
преподавательского состава **53**
Нифонтов В.И., Смирных О.В., Удинцева Е.Я. Стремление
быть ответственным за образовательные результаты требует
педагогической поддержки **62**
Серебренникова А.И. Система подготовки кадров как конкурентное
преимущество банка **67**
Чепелева М.А. Дополнительное образование детей закрытого
города: характеристика, тенденции **73**

ПРОЕКТЫ 82

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 85

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 87

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 90

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
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
Прямикова Е.В.	доктор социологических наук, доцент	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 Роспечати - **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!

Вестник, который Вы держите в руках, обращен к самым разнообразным и актуальным на сегодняшний день проблемам в области философии, социологии, психологии и образования.

Раздел «Социально-гуманитарные исследования» открывает статья Баст Е.И. об особенностях проявления стрессоустойчивости у студентов-первокурсников педагогических специальностей вуза. Герт В.А. обращает наше внимание на свободу человека и принцип свободосообразности; Ершова Н.В., Прямикова Е.В. представляют основные показатели мониторинга социального и профессионального самочувствия педагогов; Кемалова Л.И., Яковенко М.Л. рассуждают о студенческой молодежи в эпоху перемен; Шапко И.В., Яковлева М.Л. анализируют социальное и профессиональное самочувствие молодых педагогов.

Раздел «Социально-гуманитарное образование» открывает статья Веселковой Н.В., Моковой Ю.В. о высшем образовании; Лагутин А.В. описывает противоречия и последствия стандартизации и технологизации образовательной деятельности в высшей школе. О сущности компетентностного подхода в высшем образовании рассуждают Митрофанова К.А., Пенькова Е.А. Нифонтов В.И., Смирных О.В. и Удинцева Е.Я. обращаются к ответственности за образовательные результаты; Серебренникова А.И. – к системе подготовки кадров для банковской сферы; Чепелева М.А. – к проблемам и тенденциям дополнительного образования детей закрытого города.

Приглашаем наших читателей к активному сотрудничеству!

С надеждой на сотрудничество и уважением, Ирина Анатольевна Ларионова

Баст Е.И.
Петропавловск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, стрессоустойчивость, информационные перегрузки, самоактуализация, гармоничное развитие, социальные роли, травмирующие факторы.

Аннотация. Подготовка конкурентоспособного специалиста, важной профессиональной характеристикой которого является стрессоустойчивость, является важным и необходимым условием модернизации системы образования. У современных студентов, испытывающих высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в процессе обучения в вузе, в настоящее время наблюдается отрицательная динамика отношения к учебной деятельности. Одной из причин такого положения является снижение уровня их стрессоустойчивости в учебной деятельности. Студенты-первокурсники, попадая в новую среду, образовательную среду вуза, сталкиваясь с различного рода проблемными ситуациями, нуждаются в особой поддержке со стороны вуза, позволяющей поддерживать высокий уровень стрессоустойчивости. В статье представлены основные способы развития стрессоустойчивости студентов первого курса в условиях образовательной среды вуза.

Bast E.I.
Petropavlovsk

FEATURES MANIFESTATIONS OF STRESS FIRST-YEAR STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES OF HIGH SCHOOL

Keywords: educational process, higher education, stress, coping with stress, information overload, self-actualization, social roles, traumatic factors.

Summary. Preparation of competitive specialist is an important and necessary result of the modernization of the education system. Competent, competitive specialist should be able to cope with stress. Today's students have high intellectual and emotional load in the learning process at the university. Currently, there is the negative dynamics of their relationship to educational activity. One reason for this situation is to reduce the level of stress in the educational activity. The students - freshmen face a different kind of problem situations. They need special support from the university, which allows to maintain a high level of stress. The article presents the basic methods of stress first-year students in the conditions of the educational environment of the university.

Стремительно развивающемуся современному обществу необходимы специалисты компетентные, стрессоустойчивые, гибкие, способные на быстрое

преодоление кризисов и реализацию себя как специалиста в будущей профессиональной деятельности. Однако условия современной жизни, предъявляющие

все больше требований к умению разрешать различного рода трудности и справляться со стрессовыми ситуациями, а также высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в процессе обучения в вузе весьма негативно воздействуют на психическое состояние студентов, особенно первокурсников, что вызывает острую необходимость развития у студентов-первокурсников такого важного качества, как стрессоустойчивость.

Период студенчества является критическим с точки зрения возрастной психологии, поскольку вхождение в новую социальную ситуацию развития приводят к трансформации прежних форм взаимодействия с окружающим миром, делает необходимым появление новой структуры личности. Данный возрастной этап характерен становлением и стабилизацией мировоззрения и овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых [1: 74].

В образовательном процессе особенно острой представляется проблема информационных перегрузок, которая на сегодняшний день является неотъемлемой частью жизни современного человека, что оказывает весьма негативное влияние на жизнедеятельность человека в целом.

Кроме того, в вузе учебные нагрузки принципиальным образом отличаются от школьных нагрузок. Информационная насыщенность учебного процесса, большой процент аудиторных занятий на первом курсе, наличие особых форм организации учебной деятельности в вузе – все это повышает тревожность у первокурсников и существенно влияет на процесс адаптации, поэтому для многих студентов высокие требования учебного процесса нередко приобретают характер травмирующих факторов. Постоянное

умственное и психическое напряжение, а также нарушения труда, отдыха и питания часто приводят к срыву процесса адаптации и развитию заболеваний. Первый год обучения особенно важен с точки зрения адаптации студентов к обучению в вузе. Происходит процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие к новым условиям вузовской среды [2: 62].

Стрессоустойчивость, так же как и другие личностные свойства, формируется в деятельности. Учебная деятельность, по мнению Выготского Л.С., является формой реализации способностей студента. Не менее важная функция учебной деятельности – социальная. Именно в учебной деятельности студент включается в систему учебных отношений, усваивает моральные ценности и социальные нормы, приобретает опыт межличностного общения, осуществляет попытки реализовать себя. Поэтому важна такая организация учебного процесса, которая наряду со снижением конфликтности учебной деятельности позволит решить и задачу развития стрессоустойчивости [3: 45].

Впервые феномен стресса и стрессоустойчивости был изучен канадским ученым Г. Селье. Понятие «стресс» им было определено как «совокупность неспецифических адаптационных реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов – стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма» [4: 15]. Стрессоустойчивость в современной психолого-педагогической науке в основном рассматривается с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность

(или успешность) деятельности. Так, например, в своей работе М.Л. Хуторная рассматривает стрессоустойчивость как «интегративное психологическое образование, включающее в себя личностный компонент, определяющий развитие когнитивной, мотивационной и эмоционально-регулятивной функции и поведенческий компонент, включающий актуализацию и применение антистрессовых стратегий [5: 54].

По мнению А.А. Андреевой, стрессоустойчивость студентов в учебной деятельности является комплексным свойством личности, которое характеризуется необходимой адаптацией студента к воздействию внешних и внутренних факторов в процессе учебной деятельности [6: 8].

Стрессоустойчивость, согласно Н.Е. Водопьяновой, это системная динамическая характеристика, определяющая способность человека противостоять стрессогенному воздействию или совладать со многими стрессорными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности [7: 26].

Целесообразным является определять стрессоустойчивость как некое интегративное образование, раскрывающее сущность и содержание стрессоустойчивости по различным компонентам. Поэтому в данной статье следует опираться на более емкое и качественное определение стрессоустойчивости Л.А. Китаева-Смыка, который рассматривает стрессоустойчивость в качестве интегративного психологического образования, включающего в себя совокупность компонентов и позволяющее личности справляться со стрессовыми ситуациями без негативных последствий [8: 58].

В структуре стрессоустойчивости

личности выделяются эмоционально-волевой, мотивационный, коммуникативный, поведенческий компоненты. Причем следует отметить, что все компоненты находятся в определенной взаимосвязи, то есть возможна компенсация слабой выраженности одних за счет большей развитости других.

В данном исследовании практический интерес представляет изучение проявления стрессоустойчивости у студентов-первокурсников педагогических специальностей вуза. Для проведения эмпирического пилотажного исследования была определена следующая цель: изучить особенности проявления стрессоустойчивости у студентов-первокурсников педагогических специальностей вуза. В настоящем исследовании приняли участие 31 студент 1 курса музыкально-педагогического факультета СКГУ им. М. Козыбаева. Метод, который был нами применен – тестирование, методика - Бостонский тест на стрессоустойчивость. В ходе исследования были получены следующие результаты: 16% респондентов обладают высоким, 26% - средним и более 58% низким уровнем стрессоустойчивости (рис. 1). В целом, большинство испытуемых склонны к переживанию состояния стресса, характерно отсутствие навыков эффективного преодоления различных стрессовых ситуаций, данным студентам свойственна неспособность качественно адаптироваться к новым условиям окружающей действительности. Такие респонденты не выносят постоянной тревоги, и чаще всего их выбор в стрессовой ситуации обусловлен не выбором будущего (неизвестности), а выбором прошлого (неизменности). Поэтому, за счет не выраженного стойкого совладания у них наиболее часто возникает состояние внутреннего напряжения. Можно конкретизировать этот ре-

зультат как стремление таких первокурсников не к успеху, а к избеганию неудач в ситуациях обучения в вузе. Лишь небольшая часть выборки испытуемых (16% с высоким и 26% – со средним уровнями стрессоустойчивости) способны

переносить негативные воздействия извне и совладать со многими стрессорными ситуациями, активно преобразовывая их или приспособляясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности.

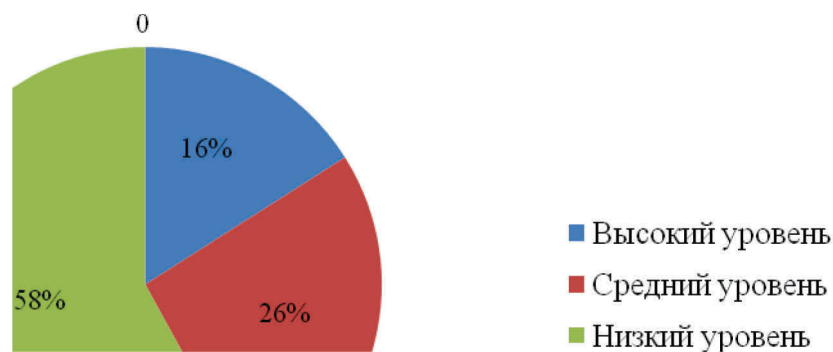


Рис. 1

Процентное соотношение уровней стрессоустойчивости среди студентов 1 курса музыкально-педагогического факультета СКГУ им. М. Козыбаева, (n=31)

Анализ литературы и результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что для студентов первокурсников педагогических специальностей вуза необходимо создать и внедрить систему мер по психолого-педагогическому сопровождению первокурсников на этапе адаптации их к условиям обучения в вузе. В качестве системы мер по развитию стрессоустойчивости у студентов-первокурсников педагогических специальностей вуза можно предложить следующие: проведение социально-психологических тренингов (коммуникативный тренинг, тренинг личностного роста и деловых качеств), обучение навыкам аутогенной тренировки и способам релаксации; активное использование

совокупности интерактивных методов: дискуссионные (например, диалог, аквариум, форум-обсуждение, круглый стол), игровые (например, дидактические ролевые игры), обучение навыкам развития санногенного (позитивного), критического мышления.

Таким образом, для образовательной среды вуза особо важной становится задача по оптимизации учебного процесса студентов первого курса вуза, в том числе и осуществлении особых мер по развитию высокого уровня стрессоустойчивости. Развитие стрессоустойчивости является залогом психического здоровья людей и непременным условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе.

Библиографический список

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
2. Панченко, Л.Л. Адаптация к вузу, стресс и здоровье студентов и курсантов / Л.Л. Панченко // Воспитание учащейся молодежи. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2002. – 278 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2004. – 352 с.
4. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 2002. – 225 с.
5. Хуторная, М.Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний : дис. ... канд. психол. наук / М.Л. Хуторная. – Тамбов, 2007. – 163 с.
6. Андреева, А.А. Стрессоустойчивости как фактора развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дисс. ... канд. психол. наук. / А.А. Андреева. – Тамбов, 2009. – 219 с.
7. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса : учеб. пособие / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 330 с.
8. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. – М. : Наука, 2003. – 367 с.

Статью рекомендует канд. социол. наук, доцент Харченко В.С.

Герт В.А.
Екатеринбург

СВОБОДА ЧЕЛОВЕКА И ПРИНЦИП СВОБОДОСООБРАЗНОСТИ

Ключевые слова: экзистенциалы человека, выбор как атрибут бытия человека, свобода выбора, доминантность «для другого» в выборе.

Аннотация. Все способы (социальные способности) выхода человека «за», выделенные в философии – сознание, общение, действие, отношение, вера и отрицание – представлены в размышлениях о свободе человека, и со всеми с ними, на наш взгляд, можно связывать его освобождение. Однако во всех этих способах присутствует выбор. Свобода выбора человека в выходах «за» является необходимостью, так как все они вероятностны.

Gert V.A.
Yekaterinburg

HUMAN FREEDOM AND THE PRINCIPLE OF HARMONY OF FREEDOM

Keywords: human existentials, choice as an attribute of the human being, freedom of choice, dominance «for the other» in the choice.

Summary. All methods (social skills) of a person's exit «out of», outlined in philosophy - consciousness, communication, action, attitude, belief and denial - are presented in thinking about human freedom, and with all of them, in our opinion, it is possible to link his release. However, in all these processes there is a choice. Freedom of human choice in the exits «out of» is a must, as they are all probabilistic.

Свобода человека выступает как необходимость в выходе «за» – это одно из условий его субъектности, обоснованное еще в XIX в. Л. Фейербахом и К. Марксом. Их позиция уже была отлична от позиции Г.В.Ф. Гегеля, который фиксирует «очевидность» ее сути так: «Свобода состоит в том, чтобы быть в зависимости только от самого себя, определять самого себя» [2: 124]. В философии Г.В.Ф. Гегеля Дух «обнаруживает себя как абсолютная отрицательность, как бесконечное утверждение самого себя...» [3: 21]. Поэтому сущность духа по форме есть свобода как наличие отно-

шения к самому себе и независимость от некоего другого, то есть «абсолютная отрицательность понятия как тождества с собой» [Там же: 25]. Через абсолютную отрицательность дух вырывается в бесконечность, абсолютно освобождается от пределов и делает себя подлинно бесконечным, приходя к абсолютному для-себя-бытию в форме абсолютной истины, реализуя единство объективности (реальности) и субъективности (идеальности) самого себя. «Дух существенно есть только то, что он знает о себе самом» [Там же: 33]. Через принципиальную отрицательность духа приходит знание о

его бесконечности и самом процессе познания абсолютной истины.

Критикуя тождество мышления и бытия в философии Гегеля, при котором процессность бытия есть процесс мышления, которое приводит к сбрасыванию предиката реальности с мысли, чтобы восстановить *в себе* отсутствие предиката как свою подлинную сущность, Л. Фейербах делает вывод: «Действительное отношение мышления к бытию таково: *бытие – субъект, мышление – предикат*» [Там же: 128]. Идеи Л. Фейербаха наметили другой путь разрешения «внешнего рабства», поскольку на индивидуальная природа человека осуществляет выход не в дурную бесконечность, а в бесконечность неповторимого и уникального (конкретного и завершенного) общения с другим человеком.

М. Хайдеггер в философии времени основывается также на отрицательности опыта. Если у Г.В.Ф. Гегеля – опыта сознания, то у М. Хайдеггера – опыта бытия. Субъектность духа, вне противоположения мышления бытию, М. Хайдеггеру удается представить вторичной по отношению к бытию из времени. Субъектность самого бытия первична по отношению к деятельности сознания, которая является предикатом бытия [8]. И в этом – *в субъектности бытия* – М. Хайдеггер, желает того или не желает, но выражает антигегелевскую устремленность, объединяющую его позицию с позицией Л. Фейербаха.

Среди философских исследований нужно выделить позицию Г.С. Батищева. Он считает, что при доминантности человека на другого (других) в общении существенно возрастает его содержательность и результативность. Это обеспечивает креативную открытость беспредельному генезису человека, сохра-

няет у каждого в себе место для новых дарований от другого человека. Он предлагает вести поиск объяснения и понимания истинного творчества «не согласно логике саморазвертывания деятельностной сферы, но по логике глубинного общения», которая «обращает нас к логике встречи между субъектами и взаимной сопричастности при соблюдении каждым доминантности на другого, особенно при резкой контрастности типов и уровней культур» [1: 323].

В современной отечественной психологии, например, В.А. Петровский отстаивает феноменологию активной неадаптивности человека. Он пишет: «Свободное принятие на себя ответственности за непредреженный заранее исход действия и есть для нас показатель самопорождения человека как субъекта активности. В равной мере оно может быть описано как свободный выбор ответственности или как ответственный выбор свободы. То, что делает человека субъектом в подлинном смысле этого слова – здесь налицо: ибо он противостоит ситуации, поднимаясь над заданностью и овладевая шансом. Выход за границы предустановленного в данном случае уже не пассивное проявление неадаптивности, но действительная самотрансценденция человека, свободное полагание им себя как субъекта» [5: 74].

На наш взгляд, в истории философии определения и обоснования свободы человека динамично следовали за пониманием природы человека. Этапы изменения в понимании природы человека мы обозначим афористичными, но принципиальными для философских концепций выражениями об основном экзистенциале его существования:

1) «Я мыслю, следовательно, существую» (Р. Декарт). Свобода приходит

через познание как познанная необходимость (Б. Спиноза, Г.В.Ф. Гегель).

2) «Я хочу, следовательно, существую» (Л. Фейербах). Свобода приходит через удовлетворение потребностей, включая свободу от диктатуры витальных потребностей.

3) «Я могу, следовательно, существую» (К. Маркс). Свобода приходит не через приспособление к среде, а через преобразование предметной среды и производство необходимого продукта в соответствии с потребностями человека.

4) «Я должен, следовательно, существую» (И. Кант). Свобода приходит через отношение к другому как к самому себе в соответствии с законами морали (совести, чести и достоинства) и социальными нормами (включая правовые нормы и законы общества).

5) «Я верю, следовательно, существую» (С. Кьеркегор, М. Бубер, Н.А. Бердяев, С. Франк, Л. Шестов и др.). Свобода приходит через отношение к Богу и с Богом с направленностью развития духа и духовности человека.

Все способы (социальные способности) выхода человека «за», выделенные в философии, – *сознание, общение, действие, отношение, вера и отрицание* – представлены в размышлениях о свободе человека, и со всеми с ними, на наш взгляд, можно связывать его освобождение. Однако *во всех этих способах присутствует выбор*. Свобода выбора человека в выходах «за» является необходимостью, так как все они вероятностны. Свобода выбора обеспечивает соподчинение всех способов освобождения человека в единый индивидуализированный со-бытийный процесс. Выбор выражает собой два сущностных момента освобождения человека: 1) вариативность процесса сбывания; и 2) утвер-

ждение индивидуальности человека в со-бытии «для другого».

Выбор – это предпочтение возможностей достижения целевого результата. Выбор – это *и свобода* утверждения возможностей индивидуальности в ее бытии, *и ограничение* выбранной возможностью. В самом процессе индивидуализации выбор необходимых и достаточных свойств и способностей индивидуальности, средств и условий бытия порождает осмысленные самоограничение, саморегулирование, самодетерминацию процесса индивидуализации актуальными возможностями этих свойств, средств и условий. Выбор порождает наиболее вероятный путь, ход и результат процесса индивидуализации, и в итоге достигается целевая оптимизация всего цикла целостности со-бытия.

Свобода выбора – *это атрибутивная характеристика со-бытия индивидуальности*. Свобода выбора и ограничения выбора и выбором определяются развитостью его (бытия) целостности. *Кроме условий бытия и самой индивидуальности, выбор возможности ограничивается возможностями выбранного и одновременно отказом от реализации других возможностей, то есть он всегда связан с ограничениями*. Поэтому свобода выбора не может быть безграничной. Также свобода собственного выбора ограничена выбором другого и других и взаимодействие выбранных возможностей сбывания обоих учитывается как при их целеобразовании, так и при их целереализации. Свобода вне собственного выбора есть принятие выбора другого в качестве своего и реализация целей других и для других. Вне собственного выбора человек становится средством реализации возможности, выбранной другими.

Вне собственного выбора торжест-

вует негативная свобода, и созидательная сущность бытия индивидуальности часто находит выход в потребительстве, нигилизме и разрушении. Негативная свобода индивидуальности и ее выбора означает свободу *от* ограничений со стороны других людей. И если доводить логику негативной свободы до конца, то можно прийти к отрицанию ограничений со стороны исторической бесконечности бытия человека, то есть к отрицанию каких-либо ограничений со стороны родовой жизни. Тогда человек становится не историческим, не родовым существом и даже не предметным существом.

Д.И. Фельдштейн, обобщая научные результаты по защита диссертаций по педагогике и психологии за несколько лет, считает, что «...мы все еще далеки от реальной интеграции научных сил в решении основных проблем педагогических, психологических, физиологических, антропологических, социологических, культурологических исследований, что не позволяет выйти на многие теоретические обобщения» [7: 8]. Он приходит к выводу, что необходимы «...исследования, направленные на создание концептуальных основ *стратегии опережающего развития* образования на новых тщательно методологически проработанных принципах...» [7: 11]. М.Н. Дудина, отмечая кризисное состояние образования и противоречия современного общества, пишет: «Их ослабление и разрешение видится на путях самого образования, а именно пересмотра его фундаментальных принципов, разработкой принципа свободосообразности наряду с природосообразностью и культуросообразностью» [4: 112].

Принцип свободосообразности, на наш взгляд, выражается в следующем:

1. Сам *выход* «за» в мир «между» в це-

лостности со-бытия есть уже освобождение индивидуальности *от* достигнутого состояния к «новой» неопределенности с элементами риска. Мотивация выхода «за» является необходимым, но недостаточным условием свободосообразности.

2. Выбор также есть не только самоопределение с вариантом индивидуального сбывания и утверждение оптимальной траектории для индивидуальности и ее со-бытия, но и *отказ от* других вариантов. Создание реальных вариантов выбора является другим необходимым условием свободосообразности. Динамика свободосообразности «от» до «для» – это динамика от негативной свободы к позитивной.

3. В самореализации выбранных возможностей утверждаются потребности и способности индивидуальности, используются возможности в виде условий и ресурсов, достигаются цели и ожидания, что становится эмпирическим фактом для бытия другого в со-бытии.

4. Созидание нового смыслового и предметного *содержания* «для другого» в самореализации индивидуальности есть необходимое условие для *перехода* этого содержания из целостности со-бытия в целостность индивидуальности другого и, одновременно, проявление и принятие ответственности за судьбу этого содержания. Выбор способен *переводить смыслы* из со-знания в со-действие, со-общение, со-переживание, со-весь.

5. Самоопределение и самореализация являются осуществлением свободосообразности в сбывании индивидуальности. Самоопределение и самореализация осуществляются в смысловом, предметно-вещественном пространстве и пространстве отношений с другими людьми по «социальным часам» социальных потребностей. Свободосообразность в индивидуализации ограничена

этими видами пространства индивидуального бытия. В самоопределении для разрешения ситуации неопределенности доминирует смысловое пространство, а при самореализации для утверждения определенности доминирует предметно-вещественное пространство. В обоих случаях результат зависит от пространства отношений с другими и опосредован этим видом социального пространства.

Свобода самоопределения для самореализации является внутренним механизмом обретения свободы в целостности индивидуальности. Самореализация не только подтверждает или не подтверждает самоопределение, но является и механизмом обретения свободы в целостности со-бытия индивидуальности. От свободы самоопределения к самореализации в целостности индивидуальности и через самореализацию индивидуальности к обретению свободы в пространстве и времени целостности со-бытия – такова траектория и длительность реализации принципа свободосообразности.

Сбываются не ее отдельные экзистенциалы, сбывается индивидуальность в целом! Деятельностный *выход за пределы себя* каждой индивидуальности *не разрушает* саму индивидуальность, а изменяет ее индивидуальное бытие в соответствии с освоенными ценностями и смыслами и изменяет саму индивидуальность – в соответствии с мерками освоения самого предметного мира.

Выбор «для» другого задает свободе альтернативности такую перспективу порождения всеобщности бытия человека, в которой свобода и гуманизм совпадают по своей сути, в которой смыслоцелевая детерминация способна удовлетворять безграничные социальные потребности в общении, в самореализации, в смыслообразовании. Социальные спо-

собности индивидуальности как потенциально реализуемые ее потребности и целеполагание индивидуальности как свобода от ее витальных потребностей утверждаются как сбывание целостности ее бытия и, одновременно, как ценность и предмет потребностей и интересов других людей, порождая *актуальное многообразие отношений* индивидуальностей. Выбор «для» другого воспроизводит и развивает многообразие отношений, в которых воспроизводится и развивается всеобщность и универсальность индивидуальностей, актуализируется познавательный, ценностный и ресурсный потенциал исторической бесконечности для освоения потенциальной бесконечности со-бытия индивидуальностей. Одновременное деятельностное самопорождение гуманизма и бесконечности бытия индивидуальности человека тождественно по смыслу тезису еще XIX в. – «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех».

Несомненно, выбор связан не с разрушением целостности, а с необходимым и достаточным поддержанием ее развития. Однако только человек может сделать оптимальный для него выбор, связанный с сознательным ограничением его жизни, с «разрушением» целостности своей индивидуальности и даже с освобождением себя *от* всяких связей с жизнью.

Выбор «для» другого – это, одновременно, реализация выбранной возможности для себя и для другого, а реализация выбора другого – это и реализация его индивидуальности для меня. Свобода альтернативности выбора «для» другого – это одновременно свободная реализация моей индивидуальности и ограничение свободы другого, а свобода другого – это ограничение для меня. Актуальные отношения с другими

людьми задают границы нашей свободы альтернативности выбора и не разрушают наше бытие только при позитивной свободе бытия индивидуальности как бытия для других.

Свобода выбора – это деятельностный механизм альтернативных самоограничений и ограничений другими людьми полифонии возможностей бесконечности бытия индивидуальности человека. Выбор оптимизирует неопределенность актуальной бесконечности возможного многообразия связей и отношений индивидуальности и неисчерпаемость самой индивидуальности, ограничивает потенциальную бесконечность бытия индивидуальности и его историческую бесконечность до определенности потребностей, способностей, интересов, целей, знаний, смыслов, ценностей и средств, обеспечивающих преемственность и самодетерминацию вероятностного процесса индивидуализации человека и единственность результата этого процесса. Такая свобода взаимобогащает всеобщность людей, выражающую собой природную и историческую необходимость. Только выбор «для» другого реализует свободу альтернативности в созидательном направлении, сохраняя возможности прогресса общества. Абсолютизация выбора, без доминанты «для Другого» в со-бытии, может привести к абсурду. Только акцент на «Я могу» по виду выбора «для» другого утверждает перспективы человека.

По существу, именно этот вид выбора реализуется в процессе становления и формирования бытия индивидуальности человека с самого его рождения. В отношениях взрослых к детям содержит-

ся один из истоков формирования человеческого альтруизма и гуманизма. То, как общество на протяжении всей своей истории предохраняет период детства и юности от свободы выбора «за счет» другого по отношению к становлению индивидуальности каждого своего члена, давая возможность при освоении и усвоении историчности родовой жизни сформировать всеобщность и универсальность собственной индивидуальности, доказывает, что это не предположение, а реальность свободы выбора «для» другого. Ограничение свободы выбором есть определение границ и перспектив индивидуального сбывания и принятие ответственности за выбранную траекторию (вариант, возможность) собственной индивидуализации.

При современной ситуации, весьма милитаризированном мире и углубляющейся универсальности бытия каждого человека, распространение свободы выбора «за счет» другого и перенесение его недостатков с индивидуального уровня бытия человека на решение вопросов в отношениях между народами и государствами может привести к уничтожению всякой свободы человека. История свободного становления человеком природной необходимости может прекратиться. Да и в моральном плане отношение к другому человеку, подразумевающее его подчинение чужим смыслам, целям и интересам, не порождает ответственности за них у этого другого, но не освобождает от серьезных гуманных оснований для осуждения и порицания этого «безответственного» другого. Свобода выбора никогда не равна нулю, но может быть весьма ограничена.

Библиографический список

1. Батищев, Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г.С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М., 1969.
2. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1.
3. Гегель, Г.В.Ф. Философия духа / Г.В.Ф. Гегель // Энциклопедия философски наук. – М., 1977. – Т. 3.
4. Дудина, М.Н. Свободосообразность как фундаментальный принцип организации учебного процесса / М.Н. Дудина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 4.
5. Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М. : Смысл, 2010.
6. Фейербах, Л. Избранные философские произведения / Л.Фейербах. – М., 1955. Т. 1. – С. 128.
7. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2012. – № 1.
8. Хайдеггер, М. Послесловие к: «Что такое метафизика?» / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М., 1993.

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

Прямикова Е.В., Шанко И.В., Еришова Н.В.

Екатеринбург

МОНИТОРИНГ СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ПЕДАГОГОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Ключевые слова: социальное и профессиональное самочувствие, педагоги, школа, профессиональная группа, повседневные практики, субъектность.

Аннотация: В настоящее время обнаруживается отсутствие регулярных (мониторинговых) исследований, осуществляющих изучение социально-профессиональной группы педагогических работников в изменяющихся условиях. Между тем, на наш взгляд, отечественная система общего образования, пребывает сегодня в «сильно» неравновесном состоянии. Это связано со многими обстоятельствами: переход на новые стандарты, на новые условия оплаты труда, распространение инновационных технологий и т.д. Цель статьи состоит в представлении первых результатов мониторинга изучения социального и профессионального самочувствия педагогических работников Свердловской области. Объектом исследования являются учителя. Сложность данного вопроса обусловлена множеством факторов воздействия, интерпретацией такого влияния на различных уровнях самой системы, формирующей особое дискурсивное пространство современного образования. Схема мониторинга должна включать в себя различные методы исследования, позволяющие зафиксировать как результаты воздействия различных факторов, так и проявления субъектности самих педагогов.

Pryamikova E. V., Shapko I. V., Yershova N. V.

Yekaterinburg

MONITORING OF SOCIAL AND PROFESSIONAL WELL-BEING OF TEACHERS: THE DEFINITION OF BASIC INDICATORS

Keywords: social and professional well-being (feeling), teachers, school, professional group, everyday, practices, subjectivity.

Summary. There is the lack of regular (monitoring) studies of socio - professional group of teachers in a changing environment. The domestic system of education resides in the "strongly" non-equilibrium state today in our view. This is lead to many factors: the transition to the new standards, new wage conditions, the spread of innovative technologies, etc. The purpose is to develop a methodology for the monitoring studies of social and professional well-being of teachers of Sverdlovsk region. The research object are teaching staff and heads of education. Science problem consist of developing of the scheme of monitoring with the necessary level of "sensitivity". The complexity of this issue is lead to interpretation of different phenomena, forming a discursive space of education. Monitoring scheme should include a variety of research methods.

В образовательном пространстве педагог по-прежнему занимает ключевую

позицию, несмотря на то, что сегодня это положение можно подвергнуть сомнению. В пространстве высшей школы доминируют корпоративные тенденции. Организация современного университета как корпорации выводит на первый план процессы управления, рекламы и других вопросов, способствующих продвижению товара, предлагаемого образовательной организацией на рынке услуг [3]. Пространство средней школы, как правило, чрезвычайно нагружено отношениями с различными организациями, начиная с органов управления образованием и заканчивая юристами, медиками, специалистами МЧС. Вопрос не в том, что внешний контроль излишен, а в том, что образовательные взаимодействия отходят на второй план перед необходимостью решения различных организационных проблем.

Педагоги как своеобразные «посредники» между прошлым и будущим принимают непосредственное участие в социализации молодого поколения прежде всего через организацию и содержание личных взаимодействий в пространстве класса или аудитории. Именно к учительству современное российское общество предъявляет особые требования: они должны не только давать хорошие знания по своему предмету, готовить школьника к ЕГЭ, но и прививать взгляды на жизнь, формировать нравственные ценности, быть моральным авторитетом для ученика и т.д. – так думает подавляющее большинство россиян [7]. Примечательно, что такой запрос со стороны общества сопровождается, как свидетельствуют данные опросов общественного мнения, весьма противоречивой оценкой учительского труда: с одной стороны, его оценивают как непрестижный, малопривлекательный (около половины респондентов), с другой – как выполняемый на хорошем и

удовлетворительном уровне (29 и 42% соответственно) [Там же].

При этом воспроизводство культуры сегодня, в условиях нового витка информационной культуры, в ситуации «конкуренции» педагога и СМК, прежде всего Интернета, превращается в крайне сложный процесс. Формулировка – «давать хорошие знания» сегодня подвергается пересмотру, но для общественного мнения характерно использование привычных стереотипных форм. По-другому расставляются акценты, основное значение придается деятельности обучающегося, трансформации получаемой информации.¹ Но кто может научить школьника преобразовывать, обобщать и систематизировать получаемую информацию? Опять же, учитель, обладающий педагогической компетентностью, умеющий работать с информацией как повседневной, так и научной.

В то же время аппарат управления образованием довольно часто рассматривает педагогов как носителей определенных функций, подлежащих жесткой регламентации как указаниями свыше, так и нормативно-ценностными принципами самой деятельности, особенно эта ситуация актуальна для школьных учителей. Не учитывается, что социокультурный контекст образования меняет как сами принципы, так и эффективность способов управления. Если функции педагога усложняются, его профессиональные качества расширяются и подвергаются новому ранжированию. В этих условиях особое значение приобретает самочувствие педагога как социального, так и профессионального. Возникает необходимость проведения мониторинга самочувствия педагогов средней школы, не ме-

¹ В ФГОС общего образования заявлен системно-деятельностный, в стандартах высшего образования – компетентностный подход.

нее чем 1 раз в пять лет.

В настоящей статье мы представляем свои размышления по вопросам изучения социального и профессионального самочувствия учителя средней школы, опираясь на материалы исследования «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников в системе общего образования Свердловской области» (грант РГНФ и Правительства Свердловской области, №14-13-66018, 2014-2015 гг.)

Обобщенный социальный портрет учительства Свердловской области в 2015 г. выглядит следующим образом²: это по-прежнему женская социально-профессиональная группа (92%), средний возраст – 44,8 года. Каждый пятый педагог, попавший в выборку, моложе 30-ти лет, такую же долю составляют учителя пенсионного и предпенсионного возраста. Еще один интересный показатель: в целом доля мужчин в структуре учительской группы невелика – всего 8%, в то же время среди молодых учителей (18–30 лет), каждый пятый – мужчина. Это свидетельствует о потенциальном изменении гендерного состава педагогических кадров системы общего образования. Средний стаж работы – около 18-ти лет; две трети состоят в браке; 70% имеют детей (1 или 2-х). В 1993 г. обобщенный портрет учителя Свердловской области по многим параметрам является схожим, многие характеристики остаются неизменными, за исключением одной – возраста: 22 года назад средний возраст учителя Свердловской области составлял 37 лет, а доля учителей пенсионного возраста не превышала 4% (в 2015 – таких 7%).

Необходимость осуществления

мониторинга социального и профессионального самочувствия учителей обусловлено рядом обстоятельств. Во-первых, если мы признаем педагога важным звеном взаимодействия с подрастающим поколением, то мониторинг его самочувствия позволяет увидеть развертывание ситуации. Особенно в условиях изменения самой схемы взаимодействия, когда наибольшее значение имеет не трансляция материала, подготовленного экспертами, а последовательная работа по развитию личности обучающегося. Во-вторых, в условиях постоянного процесса реформирования деятельность учителя подвергается деформации, при этом налицо дисбаланс между работой над разного рода отчетностями и ситуацией конкретного взаимодействия с обучающимися. В-третьих, в школу постоянно приходит новое поколение учителей. В данных проведенного исследования констатируется разрыв между «советскими» учителями, многие из которых достигли пенсионного возраста, и молодым поколением, которое включает не только выпускников вузов, но и тех, кто когда-то получал педагогическое образование, но пришел в школу после того, как попробовал себя в других видах деятельности.

Что должно входить в содержательную часть мониторинга? Самый общий показатель социального самочувствия – это удовлетворенность жизнью в целом. Сравнительный анализ социального самочувствия учителей в 1993 и 2015 гг. по этому показателю дает основания делать оптимистические выводы: доля учителей полностью или «скорее» удовлетворенных жизнью, в целом, существенно увеличилась с 53% до 83%. На наш взгляд, это в первую очередь, связано с теми измене-

² По двухступенчатой выборке (на первом этапе стратифицированная, на втором – гнездовая) было опрошено 501 учителей Свердловской области.

ниями, которые произошли за эти годы. Дело, безусловно, не в том, что жизнь учителя стала значительно лучше. Скорее, это связано с социальными переменами, потрясениями начала 1990-х гг. и их осмыслением, переживанием всеми россиянами, в том числе и учительством. Общее ощущение нестабильности, растерянности, тревоги перед будущим – все это нашло свое отражение в социальном самочувствии учителя. Конечно, социальная жизнь 2015 г. при всех ее сложностях более комфортна, удобна для значительной части населения страны в целом. Поскольку опрос проходил весной 2015 г., когда кризисные явления еще не достигли нынешней остроты, постольку и общее социальное настроение было в целом позитивным. Можно предположить, что в конце 2015 г. эта ситуация изменилась. Примечательно, что общая оценка социального самочувствия не зависит от таких показателей, как пол, возраст, тип поселе-

ния, в котором проживает учитель.

Традиционные вопросы в анкете «Удовлетворены ли Вы жизнью в целом?», «Нравится ли Вам работать в школе» сами по себе практически не подлежат интерпретации. Мы не знаем, что имели ввиду респонденты, когда отвечали на эти вопросы. Только по совокупности ответов мы можем понять, что работа в школе действительно устраивает. Именно поэтому нами была введена категория успеха, мы пытались определить, что позволяет учителю считать свою жизнь успешной? Для решения этой задачи в анкетный опрос был включен вопрос «Что, по-вашему, в наибольшей степени позволяет считать жизнь удачной, успешной?» Из 11 предложенных вариантов ответа самым популярным был: крепкая семья, успехи близких, душевное равновесие, интересное дело, материальное благополучие. Полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Структура представлений учителей об успешной жизни: 1993 и 2015 г.

Характеристики успешной жизни	1993³	2015
Крепкая семья, успехи близких	1 (77)	1 (66)
Душевное равновесие, спокойствие	9 (4)	2 (44)
Интересное дело	2 (65)	3 (42)
Материальное благополучие	4 (48)	4 (41)
Реализация своих способностей	4 (48)	5 (24)
Профессиональные достижения	7 (38)	6 (20)
Хорошие друзья	3 (60)	7 (17)
Интересный круг общения		8 (15)
Уверенность в безопасности	6 (41)	9 (11)
Самостоятельность, независимость	5 (43)	10 (10)
Не быть в плену у обстоятельств	8 (20)	11 (2)

³ В исследовании 1993 года ответ давался по каждой строке, поэтому сравнение производится по присвоенным рангам.

Что удивляет и настораживает – шестое место, которое заняли профессиональные достижения; в 1993 г. их ранговая позиция тоже не высока. Самостоятельность и независимость совсем ушла на задний план. Для большинства успех в жизни ассоциируется с успехом в семье (личной жизни), душевным равновесием и спокойствием (скорее всего, ответ стал популярен в связи с повышенной «нервозностью» работы). Можно сказать, что ответ очень «женский», но помимо этого большое количество отчетов и проверок, «трудные» ученики провоцируют состояние усталости и желание избежать лишних проблем. Таким образом, для педагогов профессиональные успехи и достижения в показателях успешности проигрывают комфорту и душевному спокойствию.

Материальное благополучие занимает 4-е место по популярности ответов, равно как и в 1993 г. В то время был сделан вывод о том, что при «существующей неудовлетворенности оплатой труда материальный фактор не является все же определяющим в самочувствии: он находится на 4–5 местах в шкале жизненных ценностей. Очевидно альтруизм остается родовым понятием для данной социально-профессиональной группы, которая продолжает работать «из интереса» и «за идею» [5: 71–72].

Данные групповых обсуждений не позволяют быть нам в 2015 г. столь же оптимистичными. Современным педагогам нужна хорошая зарплата, годы жизни в условиях рыночной экономики не прошли даром. На сегодняшний день почти половина опрошенных (42,1%) за последний год совершали крупные ежемесячные выплаты, например по ипотеке или в счет погашения кредита на покупку автомобиля. Несмотря на то что среднюю зара-

ботную плату мы определили в размере 22,5 тыс. рублей (при средней аудиторной нагрузке – 24 часа в неделю), каждый третий опрошенный считает, что его материальное положение в 2014–2015 учебном году ухудшилось (35,4% от числа ответивших независимо от типа поселения).

Каждый пятый учитель имеет нагрузку более 30-ти часов, и каждый второй отвечает, что нагрузка выросла за последние годы. Что же будет с нагрузкой учителей, когда поток детей из начальной школы перейдет в среднее и старшее звено? Конечно, значение работы как средства получения дохода приписывается другим профессиям, например работнику банковской сферы, для учителя – это социально неодобряемая установка.⁴ Но при обсуждении дальнейших вопросов в рамках фокус-группы проблема получаемого дохода рано или поздно возникала и определялась как значимая.

Проанализировав наименее популярные ответы, приходим к выводу, что учитель – человек, привыкший работать вовремя, в срок, по плану, подотчетный руководству. Самостоятельность, независимость не играют важной роли в их успешной жизни. Возможность подчинить обстоятельства своим целям – самый редко выбираемый ответ (2,2%), еще раз указывает на то, что педагоги не придают большого значения самостоятельным, свободным действиям, предпочитая работать по заранее составленному плану, срокам. Большинство учителей вполне устраивает возможность быть исполнителем, предоставив право решения другим – срабатывает базовая установка на конформизм.

Очень сложно отделить значение

⁴ В ходе фокус-групп учителей просили сравнить характеристики успешности трех профессий – педагога, работника банка и врача.

комфорта среды работы и общения от заинтересованности в своей профессиональной деятельности. Подавляющему количеству респондентов нравится работать в своей школе, так ответили более 80% от общего числа опрошенных (42,5 – да, 39,7 – скорее да, чем нет). Только 5% дали отрицательные ответы. В большей степени учителя довольны отношениями с коллегами, недовольных всего 6% от числа ответивших на вопрос. В целом, степень удовлетворенности различными аспектами своей профессиональной деятельности выглядит следующим образом:

- Отношения с коллегами – 1,3;
- Отношения с учениками – 1,0;
- Объем ресурсов, затрачиваемых на то, чтобы добраться до места работы – 1,0;
- Возможность профессиональной самореализации – 0,94;
- Отношения с родителями – 0,7;
- Перспективы профессионального роста – 0,6;
- Школьное управление – 0,5;
- Материально-техническое оснащение рабочего места – 0,32;
- Уровень заработной платы – (-) 0,26.⁵

В наименьшей степени учителя удовлетворены такими аспектами своей профессиональной деятельности, как оплата труда и материально-техническая оснащенность рабочего места – эти же позиции как наиболее проблемные были зафиксированы и в 1993 г.

Примечательно, что наибольший уровень удовлетворенности фиксируется по поводу взаимодействия с коллегами. Отношения с коллегами по большому счету это не только комфорт, но и необходимость. По результатам других ис-

следований – коллеги, это источник помощи в сложных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности [5]. С другой стороны, потенциально именно взаимодействие с коллегами (учитывая особенности женского коллектива) может вызывать серьезное психологическое напряжение учителей. Поэтому такой высокий показатель удовлетворенности свидетельствует о нормальном социально-психологическом климате в образовательных организациях Свердловской области.

Это косвенным образом подтверждается и тем фактом, что подавляющее большинство – 87% респондентов – утвердительно ответили на вопрос «Нравится ли Вам работать в Вашей школе». Интересно, что точно такой же показатель мы зафиксировали 22 года назад. Причем три четверти опрошенных не собираются покидать свое место работы или изменить сферу деятельности. Надо сказать, что в нашей стране вообще невысок уровень социально-профессиональной мобильности – решение о перемене места работы россиянами принимается тяжело. Профессия учителя в этом отношении остается весьма консервативной, а кроме того, учителей, вероятно, удерживают на конкретном рабочем месте личные отношения в коллективе – эмоциональная поддержка коллег и выпускников.

Одно из самых «больных» мест – престиж профессии учителя в обществе. Судя по результатам проведенного нами исследования, большинство учителей полагают, что социальная оценка их профессиональной деятельности в целом невысока: престиж профессии по пятибалльной шкале (1 – низкий, 5 – высокий балл) – в среднем составила 2,8 балла, что несколько выше, чем 1993 г. В то же время необходимо отметить, что 22 года на-

⁵ Определена средняя величина из расчета: удовлетворен полностью – (+) 2; скорее удовлетворен – (+) 1 и соответственно, скорее неудовлетворен – (-) 1 и полностью неудовлетворен – (-)1.

зад мы фиксировали некоторую дифференциацию: учителя полагали, что государство и общество (макросреда) оценивает их значительно ниже, чем родители и ученики (микросреда). Сегодня ситуация изменилась – представления восприятия учительской профессии иными субъектами выровнялись и стали практически тождественными.

Косвенным показателем низкого престижа учительской профессии является желание передать свою профессию «по наследству»: лишь пятая часть респондентов хотели бы, чтобы их дети выбрали этот же профессиональный путь.

Однако, на наш взгляд, проблема не только в том, что учителя остро ощущают весьма посредственную оценку престижа своей профессии со стороны различных социальных субъектов, но и в том, что их видение перспектив в этом отношении пессимистично. В ходе исследования был задан вопрос: «Повысится или понизится престиж профессии учителя в ближайшие 5 лет?». Только 28% опрошенных учителей рассчитывают на его повышение, пятая часть полагает, что он еще больше понизится, и половина считает, что он останется таким же, то есть низким.

Рассмотрим еще один сюжет, который, как нам представляется, является серьезным фактором, влияющим на социальное самочувствие. Известно, что профессия учителя обладает специфическими особенностями, которые обуславливают профессиональные риски. К их числу можно отнести высокий уровень ответственности за обучающихся, предъявляемый обществом и государством, слабо нормированный рабочий день, высокую интенсивность межличностных контактов,

работу в «сильно неравновесной» среде с потенциально непредсказуемыми ситуациями и т.д. Эта ситуация может усугубляться еще и отношением к профессиональной деятельности учителя со стороны его ближайшего окружения (супругов, детей, родителей, друзей): до 27% респондентов указали, что близкие люди негативно относятся к тому, что учитель значительную часть времени – в том числе, казалось бы, частного, приватного – погружен в профессиональную деятельность. Все это вместе взятое не может не сказаться на общем и профессиональном самочувствии педагога, что проявляется в их конфликтности, снижении мотивации к работе, в чувстве «хронической» усталости и ощущения катастрофической нехватки времени «ни на что».

Проведенное исследование свидетельствует о том, что нами не был в полной мере учтен показатель «здоровье» как фактор, возможно, влияющий на социальное настроение учителя. Тем не менее, мы отдавали себе отчет в том, что колоссальная психологическая нагрузка должна каким-то образом компенсироваться. В частности, мы стремились узнать, каким образом педагоги «снимают» переутомление, усталость. Отвечая на открытый вопрос, педагоги в основном называли такие варианты, как прогулка, выезд на природу, чтение, просмотр телевизора и т.д. Но наиболее частым ответом было: «отпуск». Возникает вопрос, какие надежды педагоги возлагают на отпуск и как они реализуются.

Сравнительный анализ ответов на вопрос – как хотели бы учителя отдыхать в своем длительном отпуске, и как они могут это сделать, показал очень большое расхождение (см. Рис. 1).

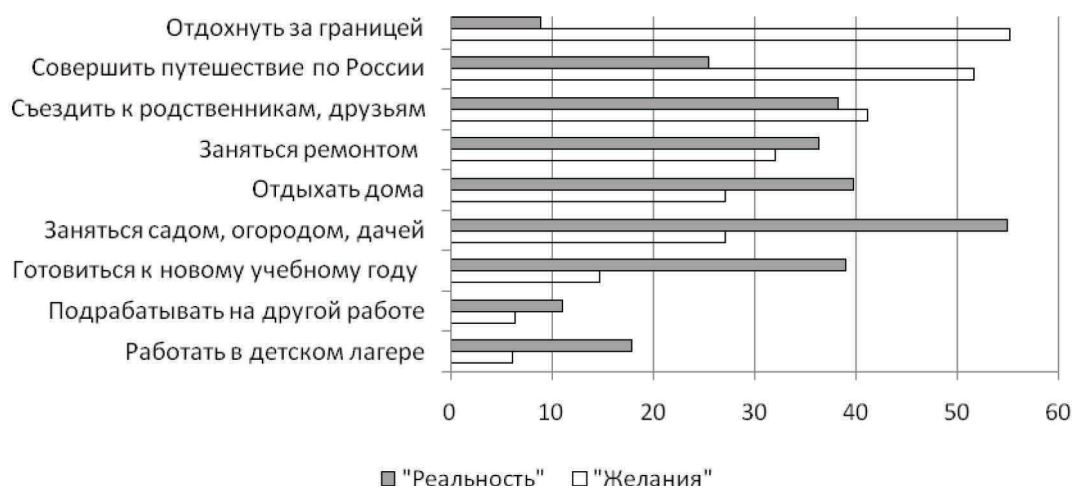


Рис.1. Желаемый и реальный отпуск учителей (%)

Из приведенных на рисунке данных становится ясно, что «реальное» не совпадает с «желаемым»: значительная часть педагогов тратит (надеемся – лишь частично), свой отпуск на опять-таки профессиональную деятельность. Наиболее вероятный отдых – работа на собственной даче, поездка к родственникам или друзьям и/или ремонт квартиры, одним словом – лучший отдых – это смена деятельности. Между тем, самое важное обстоятельство, которое фиксируют представленные данные – это колоссальный разрыв между желаемым и действительным: так, например, из всех тех, кто хотел бы провести свой отпуск за границей, сделают это только 14% (в данном случае мы употребляем «будущее время», поскольку опрос проводился весной 2015 г. и касался перспектив ближайшего летнего отпуска). Факт расхождения желаемого и реального отпуска подтверждается и показателем коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который составил $-0,112$, то есть показал слабую обратную связь между иерархией желаемого и иерархией действительного. Одним словом, вместо моря – огород,

или ремонт – такова «отпускная» реальность современного учителя.

Еще один, на наш взгляд, серьезный фактор, который определяет социальное и профессиональное самочувствие учителей, – это постоянный процесс реформирования образования. В этой связи в нашей анкете мы разместили ряд суждений, характеризующих отношение учителей к введенным ФГОС. Распределение ответов учителей (можно было выбрать несколько вариантов) представлено в таблице 2.

Как видно из представленных в таблице данных, отношение к вводимым федеральным образовательным стандартам достаточно скептическое: учителя понимают, что вынуждены будут по ним работать (две трети респондентов уже работают по этим стандартам), в то же время, лишь четверти респондентов признают за ними позитивный эффект.

В рамках одной статьи практически невозможно охарактеризовать все нюансы социального и профессионального самочувствия учителя. Одним из «программных» высказываний, поддержанных участниками групповых обсуждений можно считать следующее:

Отношение учителей к введению ФГОС (%)

Суждения	%
ФГОС – документ, по которому я вынужден (буду) работать, нравится он мне или нет	49,8
Универсальные учебные действия мы формировали всегда, ФГОС не принес ничего нового, только дополнительную бумажную работу	38,4
Развитие способности добывать знания сегодня крайне важно, но вводить ФГОС для этого было не обязательно	28,3
ФГОС стимулирует развитие творческого потенциала учащихся, позволит научить школьников учиться самостоятельно	28,3
Без внеурочной деятельности, которой уделяется в новых стандартах много времени, невозможно осуществить полноту и цельность образования	19,1
ФГОС нужен, но он пока не способствует интеграции усилий отдельных преподавателей для обеспечения развития метапредметных умений	17,1
ФГОС позволяет перейти от «школы-фабрики» к современной информационной школе	12,4
ФГОС практически невозможно реализовать, так как нет методических рекомендаций по моему предмету, и методов измерения сформированности навыков, компетенций и т.д	11,0
ФГОС бесполезен, потому что в нем не определено само содержание предмета	9,8

«А нас самом деле учитель себя сегодня чувствует на тройку, я сегодня учитель-предметник 11 класса, я прихожу первого сентября в школу, и мне сообщают, вы с детьми должны сдать экзамен в декабре. Как я себя должна чувствовать? Я это узнаю, но может 4 месяца назад об этом говорили. Разве так можно издеваться над учителем, ставить эксперименты. Вот здесь я себя чувствую очень плохо. И когда мне говорят, что будут изменения в ЕГЭ и нет еще документа... я что должна сказать детям, а они ждут от меня этого, вот здесь я себя чувствую очень плохо... а в коллективе, дак я вообще обожаю свой коллектив» (смеется) [ФГ1].

При этом следует отметить, что тре-

бование «прозрачности» проводимых мероприятий, предоставление информации заранее, чтобы учитель мог подготовиться, вряд ли можно отнести к нежеланию менять размеренный образ жизни – речь идет лишь о нормализации, упорядоченности, предсказуемости собственной профессиональной деятельности.

Подводя итоги первому и второму этапу реализации исследовательского проекта, можно сделать вывод об основных показателях, которые должны быть реализованы в рамках мониторинга социального и профессионального самочувствия учителей (см. Рис. 2):



Рис. 2 Основные блоки схемы мониторинга

Поясним предложенную схему:

– *Удовлетворенность собственной жизнью* может быть изучена, в частности, через определение и признание собственной успешности. Тем самым снимается шаблонность ответов на вопросы типа «Удовлетворены ли Вы...». Выявляются характеристики «закадровой» жизни учителя, его хобби, варианты проведения отпуска, досуговой деятельности.

– *Профессиональная удовлетворенность*. Рассматривается удовлетворенность своей профессиональной деятельностью в целом, связанная в том числе с престижем профессии учителя. Далее удовлетворенность работой в конкретной школе, различными аспектами деятельности, способными создавать зоны напряжения.

– *Профессиональное развитие*. Образовательная ситуация в современной школе, переход на ФГОС предполагает смену акцентов в приоритетах деятельности учителя. Соответственно, понимание такой

необходимости, значения повышения квалификации приобретает особую роль, поскольку позволяет более оптимально решать профессиональные проблемы.

Уровень социальной защищенности. Блок, который меньше всего был представлен в анкете, но проявился в ходе обсуждений результатов исследования с учителями. Можно выделить несколько уровней социальной защиты учителя. Первый уровень – это действия администрации школы, которая может обеспечить безопасность учителя, его права в ситуации конфликта с другими субъектами образовательного процесса. Второй уровень – это действия региональных органов власти, которые обеспечивают реализацию льгот, например, таких как приобретение жилья по специальной цене, земельных участков и др. Третий уровень – это обеспечение работы учителя, контроль за выплатами заработной платы со стороны федеральных органов власти.

Библиографический список

1. Гаспаришвили, А.Т. и др. Учитель в эпоху перемен / А.Т. Гаспаришвили. – М., 2006.
2. Мангейм, К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – М., 1994.
3. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс. – М. : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2010.
4. Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // Социологические исследования. – 1996. – № 6. – С. 63–75.
5. Рубина, Л.Я. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса / Л.Я. Рубина, Е.В. Прямикова, Е.В. Лобова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008.
6. Тойнби, А.Дж. Постижение истории / А.Дж. Тойнби. – М., 1996.
7. Шмерлина, И. Современный учитель: образ профессии [Электронный ресурс]
URL: http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu_edu/scientist_teacher/d084022

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

*Яковенко М.Л., Кемалова Л.И.***Керчь****СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН**

Ключевые слова: студенческая молодежь, культурные преобразования, инновации, высшее образование, маргинальность, ценностные ориентации.

Аннотация. В статье рассматривается студенческая молодежь как обладатель высокого интеллектуального потенциала и способности к социокультурным изменениям. Анализируются особенности восприятия молодежью инновационных процессов, происходящих в условиях культурных, образовательных, социальных преобразований. Молодежь представлена как потенциальный инноватор в процессе модернизации общества. Очерчен круг факторов, определяющих роль и значение студенческой молодежи в обществе и включенность студенчества в процессы инновационных преобразований. Обозначена специфика современных тенденций в высшем образовании и изменение ценностных ориентаций молодежи по отношению к образованию. Акцентируется потребность в изменениях в системе высшей школы. Отмечается, что молодежь, в силу своего пограничного положения, неопределенности своего статуса, может быть отнесена к маргинальной группе. Такое пограничное положение создает возможность выбора: от социально неприемлемых форм поведения до актуализации своего инновационного потенциала, способности стать субъектом социальных перемен, готовности участвовать в общественной жизни страны.

*Yakovenko M.L., Kemalova L.I.***Kerch****STUDENT YOUTH IN AN ERA OF CHANGE**

Keywords: student youth, cultural transformations, innovations, higher education, marginality, value orientation.

Summary. The article deals with student youth as the holder of a high intellectual potential and a capacity for social and cultural change. Peculiarities of youth perception of innovation processes in terms of cultural, educational and social reforms are analysed. The youth is presented as a potential innovator in society modernization. Specifics of students consciousness formation is presented. Factors that determine the role and importance of student youth in the community, as well as those factors that determine students' involvement in the innovation processes are indicated. Current trends in higher education and the value changes among young people are specified. The need for changes in the system of higher education is emphasized. It is noted that youth due to its border position and status uncertainty can be attributed to a marginal group. Such a boundary position produces a variety of choices - from socially unacceptable behaviors to the model of a social change maker and to willingness of young people to participate in a public life.

Сегодня много говорят о глобальных изменениях, которые оказывают

значительное влияние на облик человечества. Динамичность этих процессов зависит от многих факторов, одним из которых является изменение сознания самого общества, преобразование его творческого потенциала.

Социологи, культурологи, философы и иные исследователи социокультурных преобразований все чаще склоняются к тому, что инновационные изменения определяются не столько политической, идеологической или экономической ситуацией определенной страны, сколько ее культурными основаниями. Важный фактор – это притязания молодежи, обусловленные социокультурным контекстом, ее готовность создать новый образ жизни, придать обществу новую форму, кардинально отличающуюся от прежней, то есть ее готовность к восприятию и продвижению инноваций, включенность в инновационные процессы.

В нашем динамично изменяющемся мире определить, что является инновацией, а что таковой не является, становится проблематичным: во многих случаях действует сценарий – «всякое новое – хорошо забытое старое», в тоже время, это же «старое» часто возвращается к нам уже в новом, преобразованном до неузнаваемости качестве. В этом контексте можно рассматривать и генерационные и межгенерационные особенности: то, что для молодого поколения кажется новым, неизведанным, у людей старшего возраста может вызывать лишь воспоминания, а в ряде случаев и установку на неприятие этого нового. Особенностью же сознания молодежи является меньшая зависимость от старых идеологических мифологем, большая восприимчивость новых идей. Здесь же необходимо отме-

тить и некоторую полифонию сознания¹, наиболее проявляющуюся у молодого поколения, – когда все, что происходит вокруг, может оцениваться то отрицательно, то положительно, что, на наш взгляд, свидетельствует не только об определенном отсутствии устойчивого представления о мире, но и о гибкости, неоднозначности его восприятия.

Подобная полифония сознания провоцируется особым маргинальным положением молодежи, если рассматривать ее в ракурсе поколения, которое переходит из мира детства в мир взрослых, от одних социальных ролей к другим, и этот процесс перехода весьма сложен и противоречив. Помимо того что молодежь по своей природе, в силу своего пограничного положения, неопределенности своего статуса, может быть отнесена к маргинальной группе, она в силу объективных причин тяготеет к маргинальности. Молодые люди вытесняются на задворки общества, лишаясь будущего. Маргинализации молодежи способствует ущербная социализация, социальная незащищенность, блокирование каналов самореализации, отсутствие в ее сознании социокультурных механизмов этой социализации.

Стремление юного человека адаптироваться, интегрироваться в различные структуры жизнедеятельности способствует поиску модели жизненного, социального, профессионального, личностного самоопределения. Возникает потребность в идентификации с какой-то общностью. Высокая комфортность в отношении ценностей своей группы сочетается с критическим отношением к ценностям и нормам взрослых, что продуцирует межпоколенческий ценностный конфликт. При этом надо учиты-

¹ Используется понятие М.М. Бахтина.

вать, что само поколение молодежи неоднородно в своем составе и дифференцируется в своем социально-групповом и поколенном измерении.

Процесс маргинализации молодежи имеет как позитивные последствия в виде инновационного характера развития молодежи, апробирующей новые, неведомые прежде пути и механизмы социальной адаптации, жизненной самореализации и самоактуализации, так и негативные, связанные с тем, что отклоняющиеся от необходимой социальной траектории формы поведения и адаптации часто выводят молодежь на путь социальной эксклюзии. В последнее время исследователи молодежной проблематики делают акцент не столько на негативных, сколько на позитивных сторонах этого процесса, рассматривая молодежь как главного «двигателя» модернизации общества. Особое место в этих исследованиях занимает студенчество, которое в связи с выраженной способностью к социокультурным трансформациям и высоким интеллектуальным потенциалом стало подробно изучаться в последней четверти XIX в.: быт, научные интересы, литературные предпочтения, политические взгляды, ценностные ориентации, жизненные планы, бюджеты времени и, конечно, отношение к учебе [1].

В целом, роль и значение студенческой молодежи в обществе обусловлены рядом объективных факторов: будучи достаточно большой социально-демографической группой, она занимает важное место в экономической сфере как единственный источник пополнения трудовых ресурсов; является одним из основных носителей интеллектуального потенциала общества; имеет большую социальную и профессиональную пер-

спективу; способна быстрее других социальных групп общества овладевать новыми знаниями, профессиями и специальностями; ей более чем каким-либо другим социальным поколениям присуща способность восприятия, воспроизводства и продуцирования инноваций.

Однако хотя молодежь и является наиболее восприимчивой и наиболее заинтересованной в тех инновационных процессах, которые постепенно разворачиваются в обществе, все же проблемы студенчества и молодежи в целом, которые были исследованы социологами постсоветского пространства, не дают права на категоричное утверждение, а скорее наоборот, – оставляют поле для размышления. Самая молодая прослойка общества отличается отсутствием подбормыслия в подходах к тем изменениям и преобразованиям, которые имеют место в историко-культурном развитии. Это объясняется тем, что молодежь – разнородная возрастная группа, имеющая как разные психомотивационные установки, так и приобретенный жизненный опыт.

Ведущую роль в процессе формирования избирательности мышления играет, безусловно, высшее образование, которое уже к середине XX в., в отличие от предыдущих столетий, становится массовым, а специализация знания, вызванная экономическим развитием ведущих стран, приводит к необходимости расширения и углубления познаний в конкретной области.

Отношение к образованию в нашей стране значительно изменялось в течение двух последних десятилетий – от полного неприятия, разочарования к постоянно нарастающей потребности, повлекшей конкурентность не только ведущих вузов страны в предоставлении образовательных услуг, но и рост всевоз-

можных образовательных курсов, обучающих тренингов, дистанционных систем образования и т.п.

Современные наблюдения профессионалов-педагогов и ряд социологических данных, среди которых и исследования авторов этой статьи [2; 3], свидетельствуют, что молодежь продолжает ценить высшее образование не только в качестве средства получения хорошей профессии для достижения высокого социального статуса, но и собственно высокого уровня образованности как некоего социального ценза. И эта тенденция нарастает. Следовательно, требования к предоставлению знаний при получении высшего образования значительно возрастают. В этом контексте потребность в гуманитарном образовании, которое основано на интеграции не только различных наук, но и разных способов познания действительности, открывает новые перспективы в освоении мира и его гармонизации. Возрастает и потребность в получении знаний об обществе, психологии межличностных взаимоотношений, а также управлении и проектировании общественных процессов. И даже период кризисных социально-экономических явлений, как это не представляется парадоксальным, способствует развитию инновационной технико-технологической мысли. Однако устремления молодежи направлены, в основном, в русло управленческой деятельности и информационных технологий.

Студенчество представляет собой не только передовой отряд молодежи, но и, будучи образованной и культурной частью общества, выступает как инновационный резерв и потенциальная элита общества в целом, которая аккумулирует в своих идеях потенциал будущих политических, культурных и экономических

преобразований в обществе.

Каковы сегодня ценностные ориентиры студенчества? Поскольку основной характеристикой студенчества является «пограничность», которая делает его самой динамичной частью общества, чутко реагирующей на малейшие изменения в его структуре, то и его ценностные ориентации потенциально динамичны. Базовые ценности студенческой молодежи более чем у других общественных слоев подвергаются мощной трансформации, что может сделать его заложником экстремистских общественно-политических и других сил вследствие пониженной социальной ответственности. Но эта же динамичность делает студенчество интеллектуальным и культурным авангардом молодежной части общества.

Исследования демонстрируют, что большинство молодежи, по преимуществу, ориентированы на семью, здоровье, любовь, дружбу, материальный достаток. [6]. Модель индивидуалистического сознания проявляется в понимании человека как «самого себя формирующего» и, следовательно, самого несущего ответственность за последствия всех своих действий. Молодой человек сегодня – личность, заикленная на себе, психологически одинокая, переживающая неопределенность будущего, и испытывающая в связи с этим некоторый страх. Он хочет максимум материальных благ, но при этом не очень стремится эти блага создавать. При сохранении в сознании молодежи моральных ценностей, присущих поколению их отцов, значительная часть из них готова бороться за достойное место в жизни, переступив ради своего благополучия через моральные нормы. На фоне мировоззренческой неопределенности экспансия массовой коммерческой культуры, насаждая психологию потре-

бительства и выгоды, приводит к нравственной деградации личности и снижению ценности человеческой жизни, стимулирует асоциальные и противоправные формы самореализации (преступность, алкоголизм, наркомания, проституция), обуславливает массовое распространение мистических учений, представляющих угрозу для нравственного здоровья молодежи. Задача системы образования состоит в необходимости реализации, помимо обучающей функции, и функции воспитательной, формирование у молодежи духовности, ценностных ориентиров, гражданственности. Формированию этих ценностей способствует процесс гуманитаризации образования, благодаря которой возрастает значимость дисциплин социально-гуманитарного цикла, призванных воспитать личность, способную отвечать за свои поступки.

Студенчество на протяжении ряда веков сохраняет определенные характеристики, которые касаются его исторически сложившегося образа, социального и учебного поведения, интеллектуального потенциала. Но с течением времени, в условиях значительного изменения экономических, технических, социальных, культурных и ряда других показателей, подход к образованию и получению знаний студентами существенно видоизменяется. Современное студенчество при общих культурных основаниях, формируемых массовым обществом, крайне разнородно и разнообразно, что отражено во всевозможных теориях типологизации молодежи. Естественно, что наибольшее восприятие инновационных процессов во всех сферах жизни присуще людям с более высоким образовательным уровнем. Поэтому и включенность в инновационные процессы – выработки,

восприятия, адаптации и внедрения новых идей молодыми людьми происходит, и будет происходить по-разному.

Национальные и мировые тенденции общественного развития оказывают противоречивое влияние на молодежь. Существуют и противоборствуют традиционная и модернистская системы ценностей. Интересно, что они в каких-то аспектах несовместимы между собой, в каких-то – комбинируются.

Несомненно то, что студенческая молодежь является интеллектуальным потенциалом любого социума, ее национальным достоянием. Однако управленческие структуры, провозгласившие рыночные отношения сутью реформирования общества (что можно подвергнуть некоторому сомнению), пока не проявляют к подготовке молодежи должного интереса и необходимого внимания. Да и научная общественность, вольно или невольно оставляет в тени задачу формирования новых поколений, способных к нововведениям во всех сферах жизни. Контроль за развитием новых поколений всегда считался значимой общественной задачей, основная проблема сегодня заключается в том, что меняется культура межпоколенных взаимодействий (по М. Мид), а реформирование общего и профессионального образования часто идет по довольно извилистому пути, весьма посредственно представляя конечную цель маршрута. «Невиданная ранее скорость изменений, необходимость быстрого реагирования на них практическими действиями, смысл которых не сразу и не всем понятен, относятся к таким вызовам времени, которые требуют от системы образования нового качества воспроизводства человеческого капитала, новых компетенций от участников этого процесса» [5: 110].

В условиях кризисных явлений и вхождения нашей системы в мировые образовательные процессы как новую форму межкультурных отношений не является новым, но становится все более очевидным тот факт, что назрела потребность в кардинальных изменениях в системе высшей школы. И здесь вопрос касается не столько студентов (они, как и во все времена, очень быстро ориентируются в изменяющихся условиях, гармонично «вращаясь» в новую среду), но, прежде всего, сущности высшего образования, его способности адекватно и гибко реагировать на социокультурные преобразования. Движущей силой данного процесса должен являться педагог, тот человек, в руках которого сосредоточены все основные рычаги влияния на молодежь.

Вопрос лишь в том, насколько оп-

тимально организована деятельность учителя и преподавателя, для того чтобы он мог проявлять свою субъектность и желание трансформировать собственную профессиональную деятельность с учетом текущей ситуации [4]. По мнению респондентов, преподавателей технических вузов г. Самары, «в совершенствовании нуждаются в первую очередь технологии обучения (51%) и содержание образования (39%). Многих преподавателей не устраивают устаревшие способы преподавания и перегруженные программы, далекие от потребностей современного производства. Почти половина преподавателей также не удовлетворены своим социальным положением и требуют соответствующих изменений в отношении к ним со стороны государства» (48%) [3: 133].

Библиографический список

1. Вишневский, Ю.Р. Социология молодежи / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко; Урал. гос. техн. ун-т – УПИ. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2006. – 430 с.
2. Кемалова, Л.И. Молодежь маргинального общества // Феномен ответственности в мире тотальной глобализации: монография / Науч. ред. И.И. Кальной, А.В. Горбань. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2013. – Разд. II. – С. 144–170.
3. Красинская, Л.Ф. Готовность преподавателей к инновационным преобразованиям в высшей школе / Л.Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 132–137.
4. Прямикова, Е.В. Субъектность педагога в условиях изменения взаимодействия обучающихся и обучающихся // Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований / Под ред. Е.В. Прямиковой, С.В. Франц. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 173–211.
5. Симонова, А.А., Рубина, Л.Я. Модернизация педагогического образования: обобщение и осмысление опыта/ А.А. Симонова, Л.Я. Рубина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 109–116.
6. Шапко, И.В. Ценностные ориентации субъектов образовательной деятельности // Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований / Под ред. Е.В. Прямиковой, С.В. Франц. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 72–93.
7. Яковенко, М.Л. Студенчество XXI века: ALMA MATER / М. Л. Яковенко // Владимир Иванович Даль и наука XXI столетия. Тринадцатые Международные Далевские чтения : доклады и сообщения. – Луганск : изд-во ВНУ им. В. Даля, 2009. – С. 214–222.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Франц С.В.

УДК 371.124-055.2

ББК Ч420.421

ГСНТИ 04.51.53; 04.61

Код ВАК 13.00.01; 19.00.05

Яковлева Е.Е., И.В. Шапко

Екатеринбург

СОЦИАЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Ключевые слова: молодые педагоги, социальное и профессиональное самочувствие, учителя, система образования, социальная удовлетворенность, престиж профессии.

Аннотация: Целью статьи является анализ социального и профессионального самочувствия молодых педагогов. Автор статьи сама работает в колледже и является молодым педагогом. По результатам анкетного опроса удалось получить данные, указывающие на специфичность этой социальной группы. Статья подготовлена в рамках проекта «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников в системе общего образования Свердловской области» (грант РГНФ и Правительства Свердловской области, №14-13-66018, 2014-2015 гг.) В центре внимания оказались проблемы невысокой заработной платы, недооценка важности профессии со стороны общества, разрыв между работой и семьей, недостаток условий для успешной адаптации молодых кадров. От решения этих проблем зависит эффективность функционирования образовательных учреждений и качество получаемого в них образования.

Yakovleva E.E., Shapko I.V.

Yekaterinburg

SOCIAL AND PROFESSIONAL WELL-BEING YOUNG TEACHERS

Keywords: social and professional well-being (feeling), young teachers , school, professional group , social satisfaction, prestige of the profession.

Abstract. The aim of the article is to analyze the social and professional well-being of young teachers. The author herself works in college and is a young teacher. According to the results of the questionnaire was able to obtain data indicating the specificity of this social group. This article was prepared within the project "Social and professional well-being of teachers of Sverdlovsk region" (Grant RFH and the Government of the Sverdlovsk region, №14-13-66018, 2014-2015 gg.) In the center of attention was the problem of low wages, underestimation the importance of the profession by the society, the gap between work and family, lack of conditions for successful adaptation of young cadres. From the resolution of these problems depends on the efficiency of the educational institutions and the quality of the education in them.

Сегодня многие структуры заинтересованы в пополнении кадрового контингента молодыми специалистами. И система образования – не исключение.

Но после окончания педагогических вузов часть выпускников изначально не считает учительство и преподавание своим призванием. Разрыв между высо-

кими требованиями, предъявляемыми к учителю, и возможностями соответствовать им, создает высокий уровень социальной и профессиональной напряженности учительства [1: 26]. Поэтому часть выпускников педагогических вузов, которая решила работать по специальности, отсеивается уже в первые годы преподавательской деятельности и уходит в другие сферы занятости. Это приводит к диспропорции в возрастной структуре педагогических кадров. Все меньше молодых работников остается в образовательных учреждениях.

Старение педагогических кадров влияет на их профессиональную мобильность, снижает конкурентоспособность, создает социально-психологические установки на неприятие инноваций в учебно-воспитательном процессе, а также проявляется в снижении трудовой активности. Данные факторы в целом снижают конкурентоспособность не только самих кадров, но и всей системы школьного образования [2: 251]. В этой статье будут учтены не только особенности группы школьных учителей, но и молодых педагогических работников в целом: преподавателей колледжей, средне-специальных учебных заведений. Можно сказать, что от немногочисленной социальной группы молодых педагогов зависят очень многие аспекты развития системы образования.

В данной статье представлены результаты второго этапа исследования социального и профессионального самочувствия педагогов свердловской области. Исследование проводилось факультетом социологии Уральского государственного педагогического университета в 2014–2015 гг. В рамках этого исследования удалось выявить специфику социальной группы молодых преподавателей (в возрасте от 18-ти до 30-ти лет) и срав-

нить их с остальными возрастными группами педагогических работников.

В ходе исследования был проведен анкетный опрос и фокус-группа с молодыми преподавателями. Для того чтобы выяснить, как сами педагоги определяют ценность своей работы, им был задан вопрос о том, что сегодня может привлечь молодежь в профессии учителя, причем можно было отметить несколько вариантов ответа. Вопрос был задан в косвенной форме, и преподаватели, отвечая на этот вопрос, отметили те позиции, которые привлекают их самих в своей собственной профессии (Табл. 1).

Как видно из приведенных данных, на первое место молодые преподаватели (впрочем, не только они, но и в целом педагогические работники) ставят большой отпуск летом (50,6%). На втором месте – гарантированность получения заработной платы (42%). Сложно однозначно интерпретировать данные показатели. С одной стороны, создается впечатление, что у многих педагогических кадров проявляется «синдром бюджетника», то есть зарплату в любом случае они получают и в отпуск в любом случае пойдут. Но с другой стороны, может, стоит это рассмотреть как радости жизни педагога в его нелегком труде? Также есть вероятность, что высокий процент выбравших вариант ответа «гарантированность получения заработной платы» связан с кризисной экономической ситуацией в стране, многие готовы работать не за самую высокую заработную плату, но за то, чтобы получать ее своевременно.

Далее в списке приоритетных ценностей молодые педагоги отмечают «нестандартность, разнообразие работы» и «пребывание в достаточно культурной среде» (29,6%). Издавна повелось, что учитель – это представитель интелли-

генции, и сегодня социальная группа педагогов сохраняет эту преемственность. Но при этом, относительно небольшой процент респондентов (11,8%) указывают на такую ценность, как «возможность влиять на других людей». Это может быть связано с тем, что молодые препода-

ватели не понимают значимость такой задачи. Возможно, это происходит в силу снижения престижа профессии преподавателя – в обществе ее не рассматривают как привилегированную, поэтому педагог (и тем более молодой) считает, что он мало на кого может повлиять.

Таблица 1

**Что, по-вашему, сегодня может привлечь молодежь в профессии учителя?
(отметьте несколько вариантов), % от указавших возраст 18-30 лет**

Вариант ответа	%
Большой отпуск летом	50,6
Гарантированность получения заработной платы	42
Нестандартность, разнообразие работы	29,6
Пребывание в достаточно культурной среде	29,6
Возможность проявить способности	25,9
Любовь и признательность учеников	24,7
Работа чистая, удобная	23,5
Размер заработной платы	22,2
Признание со стороны общества	21
Возможность дополнительного заработка по профессии	18,5
Самостоятельность, свобода выбора	17,3
Необходимость постоянного роста	17,3
Возможность влиять на других людей	11,1
Семейные традиции	8,6

Молодые педагоги довольно позитивно оценивают свою жизнь. В анкетном опросе педагогам был задан вопрос о том,

насколько они удовлетворены тем, как складывается их жизнь в целом. Были получены следующие результаты (Табл. 2):

Таблица 2

Взаимосвязь показателей «возраст» и «удовлетворенность жизнью в целом», %

Укажите, пожалуйста, Ваш возраст	Удовлетворены ли Вы тем, как складывается Ваша жизнь в целом?					
	Да	скорее да, чем нет	не могу сказать определенно	скорее нет, чем да	нет	Итого:
18-30	41,8	46,8	2,5	7,6	1,3	100
31-40	43,9	43,9	11	0	1,2	100
41-50	26,5	52,9	12,5	5,1	2,9	100
51-60	31,2	47,3	11,8	6,5	3,2	100
60 и старше	41,4	41,4	6,9	6,9	3,4	100
В целом:	34,8	48	9,8	5	2,4	100

Можно сказать, что группа молодых педагогов оценивает свою жизнь позитивно, примерно так же, как и другие возрастные группы. Чем руководствуются

молодые педагоги, указывая на свою удовлетворенность, как они определяют показатели «успешности жизни». Результаты исследований показаны в таблице 3.

Таблица 3

Что, по Вашему мнению, в наибольшей степени позволяет считать жизнь удачной, успешной? (выберите не более 3 вариантов ответа), %

Вариант ответа	%
Душевное равновесие, спокойствие	51,9
Интересное дело	46,9
Профессиональные достижения	24,7
Материальное благополучие	48,1
Интересный круг общения	9,9
Хорошие друзья	22,2
Крепкая семья, успехи близких	64,2
Реализация своих способностей	23,5
Самостоятельность, независимость	9,9
Уверенность в безопасности	8,6
Возможность подчинить обстоятельства своим целям	1,2

Приоритетными показателями успешности молодые педагоги считают крепкую семью, успехи близких (64,2%), душевное равновесие, спокойствие (51,9%), материальное благополучие (48,1%) и интересное дело (46,9%). Для преподавателей, как и многих других людей, значимы личные отношения. Семья и близкие – это тот круг людей, в котором можно получить психологическую и материальную поддержку, эмоциональную разрядку, получить заряд позитивных мыслей и эмоций. Душевное равновесие и спокойствие тоже высоко оценивается участниками опроса. Профессия педагога требует эмоционального напряжения, большие объемы времени на подготовку занятий, учебной документации и т.д. При этом практически

у каждого есть семья, и хочется уделить ей время, очень часто педагог «разрывается» между семьей и работой.

Материальное благополучие стоит на третьем месте в списке показателей успешности жизни. Действительно, сегодня немного людей способны отрицать значение такого показателя успешности, как материальное благополучие. Речь идет не о финансовых богатствах, а о самых необходимых вещах: чтобы было где жить, достойно жить, чтобы можно было обеспечить себя и свою семью самым необходимым. Эти же идеи были выявлены в ходе проведения фокус-группы в рамках исследования 2014 г. «Успешный учитель: какой он?». Участники одной из фокус-групп поставили финансовое благополучие на первое место среди качеств

и признаков успешного учителя. Одна из участниц исследования высказала мнение о том, что учителя за приличную заработную плату могли бы и задерживаться на работе до позднего времени. В ответ прозвучала реплика о том, что учителя и так постоянно задерживаются на работе [3: 175]. Также высокая значимость материального благополучия может быть связана с кризисом в экономике и

повышенным уровнем тревожности относительно своей заработной платы, роста цен и в целом сохранения работы в условиях кризиса.

Для определения того, как сами педагоги оценивают престиж своей профессии, им был задан вопрос о том, как, по их мнению, ее оценивают разные институты общества и другие субъекты образовательной деятельности (Табл. 4).

Таблица 4

**Работа учителя считается одной из самых важных в обществе.
Как реально оценивается, по Вашему мнению, профессия учителя сегодня?
Дайте оценку по 5-ти шкале, где 1 – очень низко, 5 – очень высоко, %**

оценка	1	2	3	4	5	итого
Государством	8,6	17,3	45,7	25,9	2,5	100
Обществом в целом	7,4	17,3	46,9	24,7	3,7	100
Родителями	12,3	13,6	42	25,9	6,2	100
Учениками	7,4	30,9	30,9	25,9	4,9	100

Из приведенных данных видно, что основная часть оценок сосредоточена в районе 2–4. Почему профессия учителя оценивается на «тройку»? На такую оценку могут влиять разные факторы. Во-первых, отношение государства, скорее всего, будет оцениваться по заработной плате педагога и предоставляемым ему льготам. Учитывая, что профессия педагога в основной массе не является самой прибыльной, то и респонденты отмечают, что государство относится к ним не как к самой важной профессии в целом.

Во-вторых, по поводу оценок со стороны родителей и общества в целом можно сделать несколько предположений. Сегодня очень большую роль в формировании образа каждой отдельно взятой профессии играют СМИ. События, появляющиеся в новостных лентах, бывают связаны с системой образования и, в частности, с преподавателями. Да-

леко не всегда работников сферы образования выставляют в выгодном свете. Это, в свою очередь, формирует представление о представителях данной профессии у родителей и общества в целом. Другой причиной недовольства педагогом (особенно молодым) со стороны родителей является противоречие между реальной системой методов и приемов обучения и той, которая существовала, когда школьниками были сами родители. Встречаются случаи, когда молодые педагоги могут стать заложниками «гиперответственных» родителей, которые считают, что их детей учат неправильно или недостаточно эффективно. Причем в одних случаях все решается неформально «на словах», а в других случаях вопрос может решаться через администрацию образовательного учреждения, вплоть до замены преподавателя у класса или группы. Нелегко

быть молодым преподавателем, особенно в условиях постоянно возрастающих требований к педагогам.

В-третьих, необходимо проанализировать оценку отношения учеников. Молодые педагоги считают, что ученики не очень высоко оценивают важность их профессии. Но при этом в других возрастных группах педагогов эти показатели немного выше. Можно предположить, что у молодых преподавателей в меньшей степени развиты компетенции в сфере воспитания. Поэтому больше времени и сил уходит на реализацию именно этой стороны педагогической деятельности, чем на собственно обучение предмету. В связи с этим, действительно, может сложиться впечатление, что учащиеся не ценят труд педагога.

Если говорить о том, как разные возрастные группы преподавателей оценивают престиж своей профессии, то молодые педагоги уважительно относятся к своей работе. В вопросе «Встречаясь с новыми людьми, сообщаете ли Вы им о своей профессии?» большинство молодых педагогов (52,5%) отметили «да, почти всегда».

Профессиональное самочувствие включает в себя удовлетворенность различными аспектами профессиональной деятельности. Для измерения этого показателя в анкету был внесен соответствующий вопрос. Большая часть респондентов (55,8%) полностью удовлетворена отношениями с коллегами. Треть ответивших (34,2%) удовлетворены отношениями с учениками, скорее удовлетворены почти две трети (59,5%) и не оказалось тех, кто был бы совершенно неудовлетворен. Можно предположить, что педагог, выбирая профессию, изначально настроен на установление хороших взаимоотношений как в коллективе, так и с учениками.

Также среди показателей полной

удовлетворенности важную позицию занял такой аспект, как объем ресурсов, затрачиваемых на дорогу до места работы (41,8%). Вероятно, что многие педагогические работники выбирают место работы, удобно располагающееся относительно их места жительства, либо переезжают ближе к месту работы или к тем транспортным развязкам, от которых удобнее добираться.

Среди аспектов профессиональной деятельности, которые полностью не удовлетворяют молодых педагогов, первые места заняли уровень заработной платы (12,5%) и материально-техническое оснащение рабочего места (13,9%). Это еще раз подтверждает недостаточность финансирования сферы образования и в частности деятельности педагогов (Табл. 5).

Специфика молодого педагога состоит в том, чтобы сделать свою работу максимально эффективной с первых дней своей профессиональной деятельности. Но сделать это совсем непросто, так как работа педагога предполагает эмоциональные нагрузки, подготовку к занятиям, проверку заданий и работу с разного рода документацией. Молодому педагогу все это успеть крайне сложно. В анкетном опросе им был задан вопрос о том, какие мероприятия по адаптации новых работников с ними проводили или проводят. Выяснилось, что практически 70% молодых работников познакомились с коллективом, рассказали об образовательной организации, около 30% получили наставника и пользовались его советами. Но была и такая группа молодых педагогов, с которыми провели формальные мероприятия и предоставили их самим себе (25%). Также только половина (51,9%) указала, что в их ОУ проводят специальные мероприятия по адаптации молодых педагогов. Причем большая

часть (50%) отметила, что эти мероприятия помогают им в подготовке занятий, снятии напряжения и организации своей деятельности. Эти мероприятия необхо-

димы, так как они способствуют тому, что молодой педагог быстрее вникнет в образовательный процесс, а значит, будет работать эффективнее.

Таблица 5

Насколько Вы удовлетворены следующими аспектами деятельности?

Дайте ответ по каждой строке, %

Аспекты деятельности	Удовлетворен полностью	Скорее, удовлетворен	Скорее, неудовлетворен	Совершенно неудовлетворен	Итого
Отношениями с учениками	34,2	59,5	6,3	0	100
Отношениями с родителями	19	68,4	11,4	1,3	100
Отношениями с коллегами	55,8	37,7	3,9	2,6	100
Возможностью профессиональной самореализации	26,3	50	23,7	0	100
Уровнем заработной платы	7,5	45	35	12,5	100
Школьным управлением	21,2	50	18,8	10	100
Перспективами профессионального роста	18,8	47,5	27,5	6,3	100
Материально-техническим оснащением рабочего места	16,5	39,2	30,4	13,9	100
Объемом ресурсов затрачиваемых на дорогу до места работы (время, деньги)	41,8	36,7	16,5	5,1	100

Первый этап исследования молодых педагогов завершен, и некоторые результаты были представлены в данной статье. В данный момент проводится еще одна часть исследования молодых педагогов. На втором этапе была избрана качественная стратегия с применением метода кейс-стади. Несколько молодых педагогов ведут дневник по разным аспектам своей профессиональной деятельности. Это позволит оценить общее и различное в условиях адаптации молодых педагогов. Завершить исследование предполагается фокус-

группой с молодыми педагогами, для актуализации общих проблем, с которыми они сталкиваются, и выслушать пожелания по поводу адаптации.

Для того чтобы решить проблему нехватки молодых специалистов в сфере образования, необходимо работать в нескольких направлениях. Первое направление – это совершенствование системы профориентации, воспитание культуры педагога у студентов педагогических вузов [4: 111]. Эти мероприятия проводятся уже давно, но принудительно работать педагогом заставить нельзя. Значит не-

обходимо работать с отношением к профессии педагога, думать о том, какими путями можно сделать эту профессию более привлекательной, причем не за счет большого отпуска, а тех ценностей, которые содержит в себе труд педагога. Это второе направление. И третье – это работа с молодыми специалистами в образовательных учреждениях. Необходимо совершенствовать систему адаптации

молодых кадров, так как от этого зависит его настрой относительно дальнейшей профессиональной деятельности, оставаться ли ему работать педагогом? Наше исследование посвящено третьему направлению. По итогам всех видов работ предполагается разработать справочник молодого педагога либо методические рекомендации по адаптации молодых работников образовательных организаций.

Библиографический список

1. 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.
2. Воробьева, И.В. Престиж профессии учителя / И.В. Воробьева // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2014. – № 4 (126). – С. 247– 254.
3. Прямикова, Е.В.; Шапко, И.В.; Ершова, Н.В. Успешный учитель: какой он? / Е.В. Прямикова, И.В. Шапко, Н.В. Ершова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 171–178.
4. Симонова, А.А.; Рубина, Л.Я. Модернизация педагогического образования: обобщение и осмысление опыта / А.А. Симонова, Л.Я. Рубина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 109– 117.

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

Веселкова Н.В., Мокерова Ю.В.

Екатеринбург

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫБОР ВУЗА ИЛИ ГОРОДА?

Ключевые слова: территория, развитие, университет, выбор, аргументация выбора, иностранные студенты.

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос взаимного влияния и связи между репутацией высшего учебного заведения, его способностью конкурировать на рынке за целевой контингент и привлекательностью территории, на которой конкретный вуз располагается. На базе материалов конкретного исследования авторы выделяют и описывают комплекс факторов, определяющих аргументацию выбора регионального российского вуза иностранными студентами, у которых была возможность выбрать образовательный центр не только в своей стране, а также в других городах России и даже – других странах мира. Авторы также дают обобщенную оценку проблем развития территорий, которые являются барьерами для успешного продвижения как самой территории, так и формирующих ее субъектов.

Veselkova N.V., Mokerova J.V.

Yekaterinburg

HIGHER EDUCATION: THE CHOICE OF THE UNIVERSITY OR THE CITY?

Keywords: territory, development, university selection, the argument of choice, foreign students.

Summary. This article examines the mutual influence of the reputation of the university, its ability to compete in the market and the attractiveness of the territory in which a particular institution is located. On the basis of materials of the particular study the authors identify and describe a set of factors determining the choice of arguments Regional Russian university foreign students. The students had the opportunity to choose the educational center not only in his country but also in other Russian cities, and even - to other countries. The authors also provide a generalized assessment of the problems of development of territories, which are barriers to the successful promotion of both the territory and form its subjects.

В современных условиях развития системы образования, благодаря информационной насыщенности, конкуренции, изменениям в системе оценки уровня подготовки и знаний абитуриентов, а также факторам, обеспечивающим пространственную и временную мобильность, у желающих получить высшее образование, гендерному и т.п., ско-

разование значительно расширились как варианты выбора места обучения, так и возможности поступить, если не на бюджетное место, то на контрактной основе, в различные ВУЗы страны, мира. Сказанное не означает, конечно, исчезновения неравенства по всем классическим критериям: классовому, территориально-ее выводит на первый план относи-

тельно новый вид – цифровой разрыв, по-своему актуализирующий все остальные виды неравенства¹.

Глобализация образовательного пространства для университетов означает все более напряженное соперничество друг с другом, когда, например, расположенный в г. Екатеринбурге Уральский федеральный университет рассматривает в качестве конкурентов не только ближайших соседей по региону в Челябинске, Перми, Башкирии, но и столичные вузы, а постепенно, и образовательные ресурсы других стран.

Привлекательность вуза стала определяться не только его собственными характеристиками, но и качествами «окружения», в частности – территории, того населенного пункта, где он расположен. И наоборот, престижный университет работает на рейтинг города; это взаимное влияние сегодня активно изучается на многих примерах в разных странах². Если в семье абитуриента рассматривают переезд из родного города как потенциальную возможность, то выбирают не только, а подчас не столько конкретный вуз, сколько территорию – страну, регион, город. Исследование стратегий выбора ВУЗа иностранными студентами, поступившими в УрФУ³, по-

казало, что на рынке высшего образования выбор порой действительно идет не между вузами, а между городами, формирующими определенную среду обитания и возможностей. Город сам становится драйвером продвижения ВУЗов.

На что ориентируются те, кто выбрал Екатеринбург в качестве места получения образования? Результаты исследования показывают, что наряду с формальными показателями уровня развития территории для потенциальных студентов имеет значение репутация, имидж территории, субъективные представления и опыт, которые в итоге складываются в конструкт, определяющий или блокирующий выбор учебного заведения.

Личные впечатления – как свои собственные, так и знакомых, друзей «приближают» город, помогают его осваивать, делать своим. *«Ну я просто, наверное, в город влюбилась и я не хотела отсюда уезжать ... архитектура, люди, какая-то общая атмосфера ... мне казалось, что это прям мое. Ну, вот как будто бы роднее, чем мой родной город»* (КЖ43). Студент-психолог уже после 9-го класса «железно решил», что поедет в Екатеринбург, *«сюда знакомая одна уехала учиться, в общем, она отзывалась очень хорошо там, об этом городе»* (КМ6).

При личном знакомстве с городом Екатеринбург впечатляет иностранных студентов «красотой» и «душевностью»: *«Сам город очень красивый, много достопримечательностей, памятников»* (КМ26). Выходцам из Таджикистана важно, что город «тихий»:

«я хотел поступать в Питер, там тоже условия как в УрФУ были, там тоже стипендии повышенные были. Но потом мне

для ориентации в которых использован шифр, в котором первая буква означает страну (К- Казахстан, Кг – Киргизия, Т – Таджикистан), вторая буква – пол информанта (Ж – женский, М – мужской), цифры – порядковый номер интервью.

¹ Данные по сравнительному исследованию 2012–2013 гг. в пяти странах с уровнем проникновения интернета 78–92% (Новая Зеландия, Швеция, США, Швейцария, Великобритания) см. Moritz Büchi, Natascha Just, and Michael Latzer.

² Paul Benneworth David Charles & Ali Madanipour: Университет – драйвер развития города

³ В 2014 г. лабораторией политологических и социологических исследований департамента политологии и социологии ИСПН УрФУ по заказу управления стратегического развития и маркетинга университета было проведено исследование мотивации выбора и механизмов принятия решения о выборе образовательных траекторий и вузов иностранными студентами (Казахстан, Киргизия, Таджикистан). Далее приводятся данные интервью, собранных в рамках данного исследования,

друзья сказали, что Екатеринбург более-менее тихий город, давай поступай сюда» (ТМ27),

«тихий, не как Москва, или Санкт-Петербург» (ТМ29).

Девушка из Кыргызстана сумела найти достоинство даже в «холодноватом» климате:

«город мне тоже понравился, хотя он немного холодноват, но это даже наверно немного ... специфическая его сторона, особенность его. Настоящая зима, здесь все настоящее, как вот за границей же рассказывают про Россию, это все я увидела своими глазами» (КГЖ14).

Эта студентка ранее часто бывала в Москве и ориентировалась на московские вузы, а Екатеринбург по русским телесериалам представляла «вроде поселка или села», где люди «с каким-то акцентом разговаривают, с каким-то говором. А на самом деле нет, такие же люди как в Москве, даже намного проще, я скажу. Намного лучше даже наверно, чем в Москве». Однако Екатеринбург оказался достаточно большим и в то же время выиграл по сравнению с Москвой, где «все люди злые, так не любят, любят торопиться везде вот так, конкретные вещи. Что-то для души, что-то для себя, такого нету, да, чисто по делу, дело-дело-дело». В итоге «через полгода я была рада, что я здесь учусь, а не в Москве» (КГЖ14). Молодой человек из Кыргызстана «не рассматривал Москву и Петербург. Потому что очень большие города и меня не очень тянуло туда» (КГМ44).

Русским студентам из Казахстана, наоборот, больше нравится, что Екатеринбург – большой город, что для кого-то из них подкрепляется и статусом третьего города страны. Так, молодой человек предпочел Уральский университет Челябинскому университету «по отзывам наверно, ну и где находится. Допус-

тим, Екатеринбург считается третьим городом, соответственно если вуз в Екатеринбурге, то лучше там, чем в Пензе. Как МГУ считается престижней, чем УрФУ, или там Петербургский» (КМ16), сыграла роль и относительная близость к дому. Другой молодой человек: «когда первый раз слышал о Екатеринбурге, сказали, что это третий большой и красивый город в России после Москва и Санкт-Петербурга. Мне была интересно чтобы как посмотреть город, где он находится как в городе находятся вузы. Когда я посмотрел с интернетом, когда посмотрел своими глазами, мне понравился город» (ТМ7).

Девушке из Казахстана нравится, что Екатеринбург больше ее родной Караганды и больше Томска, где она до этого училась. Ее соотечественница, говоря: «у нас другие люди. Другой менталитет», имеет в виду скорее не этнокультурные отличия, а специфику большого и малого города:

«У нас очень страшно ходить в городе по ночам по вечерам. А тут не страшно, особенно по центру ходить. Если может быть по Уралмашу страшно. И тут людям все равно на тебя, никто тебя не осматривает. У нас идешь по городу и тебя обязательно прям оценят. Посмотрят все от и до как ты одета. Еще могут что-то сказать. Неприветливые у нас люди. У нас город маленький и все одеваются под кофточку, мне это тоже не очень нравится. Вышла какая нить одежда клетчатая, все-все в ней. Вышла обувь, все в ней» (КЖ31).

Величина города – социальный конструкт, который существует в обязательном сопоставлении: «Я сама из Казахстана, из маленького города. Ну не совсем маленького, по сравнению с Екатеринбургом очень маленький, город Костанай» (КЖ17). Точно так же очень маленьким и неизвестным «городком» считает свой Экиба

студз другая ее соотечественница: «Он очень маленький, поэтому о нем мало кто знает, особенно здесь на Урале. Нас там около 200 000 жителей, так что он мало известен» (КЖ28).

Подобным образом, через определение значимых ориентиров и размещение относительно них конструируется географическое положение того или иного места. Если в одном интервью Екатеринбург размещается «примерно в 700 км» от Костаная, то в другом уральская столица оказывается ближе к Европе: «Сначала мы поехали просто с мамой, в город Екатеринбург, в гости к ее подруге. Мне очень сильно понравился город, потому что мне вдруг показалась, что он очень похож на Фрайбург, я Германию очень люблю» (КЖ43). Заметим в скобках, что Фрайбург и Костанай практически одинаковы по количеству жителей – около 220 тыс. человек.

В сравнении с городами, где находятся возможные для поступления вузы, Екатеринбург выигрывает за счет своей «перспективности»: «Омск менее перспективный город, чем Екатеринбург <...> Я была в Омске, у нас там родственники живут, но мне там не нравится. Здесь намного больше возможностей, и развлечений, и всего прочего. Да и металлургия очень развита» (КЖ28). Перспективность оказывается не только характеристикой города, имеющего хорошее будущее, но и будущего этой девушки, которая рассматривает его как неплохое место для жизни в целом: «домой я точно не вернусь, в России можно остаться, Екатеринбург в принципе неплохой город для жизни. Здесь можно найти работу...» (КЖ28).

Регион в целом воспринимается как развитый, и это предопределяет преимущество УрФУ, например, над Омским университетом (за который были

родители молодого человека из соображений большей близости к дому): «захотелось сюда, потому что здесь более такой развитый регион, наверное» (КМ42).

Минусы Екатеринбурга для поступающих были связаны с его неизвестностью вплоть до того, что отсутствие города/вуза в информационном поле могло серьезно уронить сделанный абитуриенткой выбор в глазах друзей:

«многие друзья они поступили там, в Турцию, в Корею, в Японию, некоторые даже учатся во Франции, ... я сказала Россия, они подумали Москва, я говорю, нет, Екатеринбург. Это вообще где, что за город? Ты вообще дура, зачем тебе туда, что ты там потеряла. Уже перед отъездом проводы я устраивала, и они там по полной ржали надо мной» (КГЖ14).

«про Екатеринбург я просто ничего не знала. ... я просто в недоумении была что-куда» (КЖ39).

«не так много людей хочет поступать в Россию. Если кто-то хочет поступить, то в Москву и в Питер – самые известные города. Про Екатеринбург часто никто не слышал» (КГМ19).

Отдельный вопрос для абитуриентов из других стран – «дружелюбность» городской среды, которая обеспечивает быструю адаптацию или затрудняет ее. Это понятие включает в себя как предварительные представления о городе, так и отдельные эпизоды из личного опыта, такие как: проблемы с обменом валюты, сложности с адаптацией к погодным условиям, коммуникативная закрытость, а иногда проявление враждебности резидентов по отношению к иностранцам. Информационный вакуум и дружественный «интерфейс» среды на уровне системной миграционной политики и позиционирования города заполняется субъективными оценками и опытом са-

мих приезжающих учиться. На магистрантку из Казахстана произвел сильное впечатление случай в самом начале пребывания в Екатеринбурге:

«Были и оскорбления, бабушки вот например, мы как-то на Шарташе гуляли с девочками, и одна бабушка идет: «Вас так много, вы к мужьям приехали, да?» Она думала то, что мы жены гастарбайтеров, это было вообще. Я говорю, да нафиг нужна такая учеба, я уеду! ... Конечно есть всякие, среди них [приезжих гастарбайтеров] есть и преступники, да. Но есть и те, кто честным трудом зарабатывает. Я и говорю этой бабушке: «Вообще-то мы в магистратуре учимся!» А она мне, говорит, – «без разницы». Это как!.. конечно все от человека зависит, но просто так прохожего оскорблять. Эти взгляды такие» (КЖ8).

Специализирующаяся в области религиоведения студентка магистратуры объясняет это в терминах интолерантности, причем институционализированной:

«недостаточно толерантны. Не толерантны к приезжим людям, к людям другой национальности, с другим вероисповеданием. Отсутствие этой толерантности, причем сразу бросилось в глаза, когда я заполняла анкету при поступлении, там была графа для иностранцев «вероисповедание». Какая разница?! Я вообще могу не говорить какая у меня вера» (КЖ20).

Сталкиваются на опыте иностранные студенты с инцидентами на национальной, религиозной почве или нет, но фактом является постоянное ожидание этой вероятности как на уровне взаимодействия с институтами разного уровня, так и в межличностной коммуникации, при этом данный фактор попадает в перечень значимых демотиваторов и причин отказа от продолжения учебы. Для многих решением этого вопроса служит наличие «землячества», развитые

и активные социальные сети, образованные по национальному или религиозному признаку, действующие на территории города или ВУЗа. Они часто выступают не только как самостоятельные агенты влияния, определяющие выбор ВУЗа, но и как медиаторы, пользующиеся высоким уровнем доверия. Информанты из Таджикистана говорят о земляках-студентах, которые в школе рассказывали об УрФУ, это был одновременно первый источник информации и влияния:

«когда я их увидел, понял, что хороший университет, что хочу сюда поступать ... [говорили] ... что стипендии есть, особенно еще сказали, что материальная помощь есть, социальная помощь есть. Если что-то случается, то помогут. Еще сказали, что город хороший очень» (ТМ29).

В ходе проведенного исследования мы предприняли попытку описать траектории и механизмы выбора абитуриентами (в частности, из стран ближнего зарубежья) направления образования и места его получения и обнаружили ряд противоречий и «неочевидных» факторов влияния. Так, региональные российские вузы (любого уровня) испытывают в настоящее время значительную нагрузку и напряжение, что во многом определяется для всего российского образования включаться в мировые практики производства образовательных продуктов и знаний, с другой – с отсутствием четко сформулированных и работающих механизмов достижения этих задач. В итоге в конкурентной борьбе за абитуриентов, финансирование конкретным вузам оказывается достаточно сложно «предъявить» целевым аудиториям яркие конкурентные преимущества и обозначить самостоятельные факторы привлекательности. В связи с этим перспективным

может являться интеграция политики продвижения вузов с общей концепцией позиционирования и продвижения региона, города, в котором эти вузы осуществляют деятельность. С одной стороны, это обеспечивает конкретные вузы дополнительными аргументами для привлечения не только абитуриентов и других регионов и стран, но, в первую очередь, может способствовать сокращению оттока «качественного» контингента абитуриентов в другие (преимущественно столичные и зарубежные

учебные заведения). С другой стороны, сами города, обеспечивая инфраструктурную и коммуникационную платформу для продвижения вузов, начинают аккумулировать дополнительные информационные, трудовые инновационные и финансовые драйверы роста благополучия территории. Дальнейшие исследования в этом направлении и проверка гипотез о распространенности описанных связей в других аудиториях позволят уточнить выводы и направления разрешения противоречий.

Библиографический список

1. Chirikov, I. Do Russian research universities have a secret mission? a response to Forrat // Post-Soviet Affairs. Published online: 14 Dec 2015.
2. Goddard, J.; Vallance, P. The Civic University: Re-uniting the University and the City // Higher Education in Cities and Regions: For Stronger, Cleaner and Fairer Regions. OECD, Paris (2011).
3. Moritz, B., Natasha Just, Latzer M. Modeling the second-level digital divide: A five-country study of social differences in Internet use // New Media & Society 1461444815604154, first published on September 9, 2015. doi:10.1177/1461444815604154
4. Benneworth, P.; Charles, D. & Madanipour, A. Building Localized Interactions Between Universities and Cities Through University Spatial Development // European Planning Studies. Volume 18, Issue 10, 2010. – P. 1611–1629.
5. Князева, А.В., Городское стратегирование: роль университета в городском развитии [Электронный ресурс] / А.В. Князева, В.Е. Волков, С.Ф. Жилкин, И.А. Милорадов. URL: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html/media362/2.doc – Загл. с экрана.
6. Мельник, Д., Федеральный университет: миссия выполнима? / Д. Мельник, А. Меренков, Ю. Мокерова, Н. Веселкова // Отечественные записки. – 2013. – № 4 (55). – С. 159–170.
7. Университет – драйвер развития города [Электронный ресурс] // Университет ИТМО. 25 Октября 2014 http://www.ifmo.ru/ru/viewnews/4315/universitet_drayver_razvitiya_goroda.htm.
8. Университет и регион. Выбор институциональной стратегии развития Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова с учетом потребностей территории Дальнего Востока : колл. монография. / под. науч. ред. М.В. Ларионовой, Е.И. Михайловой, О.В. Перфильевой. – М. : Логос, 2013. – 308 с.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Айрапетова С.Н.

*Лагутин А.В.***Керчь**

**ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ СТАНДАРТИЗАЦИИ
И ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Ключевые слова: высшая школа, мотивация познавательной деятельности студентов, стандартизация образовательной деятельности, технологизация учебной работы, противоречия администрирования в вузе, роль личностного начала в обучении, авторская школа как принцип вузовского образования.

Аннотация. В статье анализируются объективные причины, основные противоречия и негативные последствия стандартизации и формализации системы администрирования образовательной деятельности в высшей школе Российской Федерации. Чрезмерное программирование преподавательской деятельности, фактическая ликвидация качественного отбора абитуриентов и общее снижение уровня подготовки учащейся молодежи провоцируют излишне жесткие способы организации образовательной деятельности. Однако чрезмерная регламентация учебной деятельности педагогов и интенсификация учебной работы студентов не гарантируют повышения качества их подготовки. Обратной стороной непродуманной стандартизации и технологизации выступает общее снижение творческого потенциала педагогического состава вузов, снижение эффективности работы высшей школы по подготовке кадров высшей квалификации.

*Lagutin A.V.***Kerch**

**CONTRADICTIONS AND CONSEQUENCES OF STANDARDIZATION
AND TECHNOLOGIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES
IN HIGHER EDUCATION**

Keywords: high school, motivation of cognitive activity of students, standardization of educational activities, extensive use of technology to academic work, the contradictions of the administration in the University, the role of personality in learning, the author's school as a principle of University education.

Abstract. The article analyzes the objective reasons, the major contradictions and negative consequences of standardization and formalization of the system of administration of educational activities at the higher school of the Russian Federation. Excessive programming teaching, the actual liquidation of the qualitative selection of entrants and the General decrease in level of preparation of students provoke too rigid ways of organizing educational activities. However, excessive regulation of educational activity of teachers and the intensification of academic work students will not guarantee the quality of their training. Flip side of ill-conceived standardization and technologization acts as a General decline of creative potential of pedagogical staff of higher education institutions, reducing the effectiveness of the work of the higher school for the training of highly qualified personnel.

Стандартизация и технологизация – два наиболее популярных сегодня концепта в высшей (и не только высшей) школе, характеризующие содержательную составляющую ее официально поощряемых интенций. Их практическим воплощением должно стать достижение максимального эффекта в образовательной подготовке специалистов (и бакалавров, и магистров) всех направлений. Достижима ли при нынешнем понимании сути учебной подготовки студента такая благородная цель? Есть серьезные сомнения в ее достижении, попробуем их обосновать.

Проиллюстрируем этот вывод простой аналогией. Давайте попробуем увеличить количество добываемых алмазов, производя их добычу не только в кимберлитовых отложениях, но и перекопав горы других горных и низинных пород. Что мы получим в результате? Эту аналогию можно применить и к нашей ситуации. Высшее образование перестает быть высшим, когда оно становится практически общедоступным, принимающим всех желающих получить соответствующий диплом. Более того, с исчезновением или растворением высшего, низший уровень становится основной качественной доминантой, и при этом со временем практически утрачивается общая способность различать какие-либо грани качественных градаций в образовательной деятельности, и так же во многом – способность ориентироваться во всей системе социальных ценностей.

Прежде молодой человек, вступавший в пространство высшего познания, как правило, был настроен на познавательный процесс как на путь к более совершенному, был *естественно мотивирован* на активную познавательную деятельность. Ныне, когда «высшее» стало достаточно условным – *естественная мотивация*

к сложному познанию значительно ослабеваает (усугубляясь к тому же иллюзией доступности любой информации через общение с компьютером). Поэтому для вузовской системы обучения основной или краеугольной проблемой стала проблема формирования и стимулирования обучающегося к систематической познавательной деятельности [4], проблема преодоления равнодушия и творческой пассивности значительной части аудитории.

Что такое системная стандартизация образовательных механизмов сквозного действия? Это и есть суррогатная замена качественных критериев отбора абитуриентов и оценки образовательной деятельности преподавателя и студента внешними формальными линейками. Впрочем, чему тут удивляться! Мы живем в эпоху интенсивного размывания традиционных, культурных, духовных накоплений и ценностей. В России это явление резонирует с системной реструктуризацией основных социальных институтов, связей, норм и ценностных установок социалистического типа, сопровождающейся масштабной индивидуальной, групповой и общегражданской (в том числе чиновнической) мировоззренческой дезориентацией. Этому процессу не в силах кто-либо или что-либо противопоставить. Естественным с точки зрения практической обыденности выходом или реакцией на ускоренный процесс деградации ценностной системы и хаотизации всех элементов общественной жизни выступает настоятельная потребность упорядочения распадающейся социальной реальности. Эта реакция являет себя императивом жесткой технологизации общественных связей и процессов, в том числе и инструментарием бурно развивающейся информационной и операционной техники.

Нынешнему периоду интенсивных трансформаций соответствует резкое возрастание значимости характерных системных операторов, прежде всего идеологов всякого порядка, и упорядоченности – чиновников, а также – компьютерных техников или сетевых операторов. Большая часть интеллектуалов или работников творчески мыслящих вынуждена, осознанно или неосознанно, становиться служебным, обслуживающим персоналом.

Образовательный процесс, основным составляющим которого стала серая учащаяся посредственность, сориентированная на примитивную житейскую прагматику, всеми силами своей посредственности противится серьезной мыслительной деятельности. Сегодня обычному студенту и объективно и субъективно уже не подняться до освоения принципиальных содержательных элементов знания – к уровню системного мышления, к методологии. К тому же, она в наше время не является целью образовательной подготовки, бакалавров – в абсолюте, магистров – как правило.

О какой методологии при получении высшего образования может идти речь сегодня? Посмотрим на список изучаемых студентами дисциплин. Во-первых, перечень учебных дисциплин за последние 30 лет увеличился примерно в два раза. И *это* надо изучить за 4 года, а не за 5, как было раньше. (А ведь еще античные греки четко усвоили принцип: «многознание уму не научает!»). Во-вторых, изучению фундаментальных наук так называемого базового цикла (гуманитарного, мировоззренческого, общекультурного), которые, во главе с философией являются *основной естественной* школой мысли, логики, культуры познания, отводится весьма скромное место. Что можно почерпнуть из Философии и

Истории при отводимых им 18–20-ти часах лекционного времени в течение одного семестра? Галопом мчимся по тысячелетиям мировой культуры и духовности.

Преподаватель, следовательно, обязан настроиться на жесткий режим рационального использования предельно сокращенного времени для изучения или учебного «прохождения» полного курса научной дисциплины. Помочь ему решить эту задачу администраторы высшей школы предлагают двумя основными путями. *Первый путь* – предельно четкого программирования, регламентации курсов средствами УМКД и подробным методическим сопровождением основных действий (преподавателя) и студента, объясняя соискателю высшего знания *что, где, как, для чего* надо искать, писать, читать, думать и желать по данному предмету для его успешной сдачи преподавателю. На эту объяснительную работу, писательскую работу уходит, наверное, не менее 75–80% рабочего времени педагогических работников.

Следует отметить печальный парадокс технологизации учебной деятельности: педагогический вузовский персонал (уставший от потрясений многих лет борьбы за выживание и ежегодных административных распоряжений и новаций) значительно легче поддается внешнему программированию, реформатированию и стандартизации, чем нынешняя студенческая масса с такими очевидно заниженными стремлениями и мотивами к познанию, о которых мы упомянули. Объяснение же здесь достаточно банальное, *студент знает, что сегодня его за имитацию учебной деятельности не отчислят.*

Все преподаватели пишут (должны писать) учебные пособия, учебники. А для чего, если все родственные курсы в стране предельно регламентированы и

сертифицированы? Не проще ли как в старое доброе время ограничиться 2–3-мя стандартизированными учебниками по всем курсам для всей страны, написанными авторитетными и опытными профессорами (доцентами), и освободить время для большинства обучающихся во имя живой творческой работы и общения с со студиями?!

Второй путь, усиленно пропагандируемый сегодня (!) как символ творческого горения педагога высшей и всяческих школ, – это сугубое воплощение технологизации – так называемое *интерактивное обучение* или преподавание, общение на лекционных и практических занятиях, в том числе и с использованием так называемых мультимедийных средств [3]. Такое обучение представляется адекватным способом в информационном обществе, но давайте посмотрим на обратную сторону медали. Сначала мы не доросшего до высшего образования студента наполняем по максимуму неудобоваримой для него информационной пищей, затем пытаемся всеми доступными нам средствами побудить его во что бы то ни стало проглотить сию пищу, то есть ее осмыслить или объяснить, чего мы от него хотим. Иначе говоря, вся наша творческая активность на занятиях фактически направлена на преодоление той естественной немотивированности студента, его равнодушию ко многим (если не большинству) изучаемым наукам, о которых было упомянуто выше.

При этом преподавателя побуждают к использованию *заранее спланированных* (в рабочей программе четко указанных) творческих приемов, методов и моделей при чтении лекций и проведении практических либо семинарских занятий. Господа, да где же здесь творчест-

во, импровизация, вдохновение? Они начинаются и заканчиваются сразу за рабочим столом методиста-преподавателя. Чем эти запланированные творческие методы преподавания или общения отличаются от обычных или классических, основанных на одном, но важном условии или требовании: присутствия полноценной мысли у педагога, в аудитории? А где здесь учет авторитета преподавателя, который может быть выдающимся ученым, но вместе с тем и достаточно посредственным методистом, докладчиком, коммуникатором?! Известно, что многие выдающиеся светила мировой мысли и науки были достаточно скучными лекторами (например, гениальный Гегель).

Очевидно, что обычный научный предмет, насыщенный *специфической* терминологией для *специфически* не мотивированного слушателя не может не быть достаточно скучной формализованной материей, ориентированной на получение обязательного зачета (экзамена). Подтверждением этому служит банальный и недоуменный вопрос, задаваемый почти постоянно студентами педагогам, чей предмет напрямую не гармонирует с названием будущей профессии: «А зачем мне нужна эта ваша философия, история, высшая математика и т.п.?» [2]. Мне представляется, что существование этого вопроса как раз и является рецидивом свидетельства у его типичного носителя сознания ПТУ-шника, не перешедшего грань представления о смысле высшего образования и образования как такового.

Прямым результатом интенсификации учебного процесса, необоснованного перенасыщения занятий методическими «новациями» является накопление хаоса в головах учащихся, рост фрустра-

ционных психических зон в их сознании и соответственное усиление апатии к процессу и результатам познания. Сегодня все чаще сталкиваешься с ситуацией невозможности вовлечения студента в живую дискуссию на семинарском занятии. Преобладающая часть студентов уже не в состоянии осваивать тему практического занятия в объеме всех вопросов, не могут охватить целиком основной материал разделов и предмет в целом. Их подготовка к занятию сводится к подготовке одного вопроса, одной проблемки, одной реферативной темы, за пределами которых остаются важные понятия и составляющие разделов науки.

При подготовке нормативного программного и методического обеспечения преподаватель скорее ориентируется на оценку проверяющего, на удовлетворение требований руководства, соблюдение (до запятых) формальностей, будучи уверенным, что как рабочие программы, так и многие методические разработки студенту либо не понадобятся, либо он их не прочитает, либо не сможет воспользоваться ими по существу. При этом у нынешнего студента в качестве запасного варианта почти всегда есть возможность получить в компьютере готовый ответ на почти любой вопрос.

В качестве иллюстрации проявления чиновнического попечения о сугубо творческом содержании учебной деятельности в высшей школе укажем на пример вроде бы здравого требования к указанию и оформлению списка рекомендованной для студента учебной литературы, который должен содержать только книги последних пяти лет давности. Что это такое? Это есть свидетельство современного представления, что научные истины либо – химера, либо – бабочки-однодневки; что традиции в обра-

зовании и познании – чушь, что методический опыт и интеллектуальные накопления предшественников – ненужный хлам. А ведь раньше, на протяжении столетий истории образовательной культуры считалось как раз наоборот, что только время способно расставить правильные оценки всему и всем, лучший же учебник тот, которым могут пользоваться несколько поколений студентов; лучшая книга – та, которую читали сотни и тысячи поколений думающих людей, интеллектуалов.

«Шумы мгновений издеваются над музыкой вечного!», – этими словами поэта и мудреца Калидасы можно кратко охарактеризовать основное содержание главных новаций, утверждаемых в современной российской высшей школе в контексте основных требований и параметров ФГОС. И профессура, и доцентура вовлекаются в общую гонку, явно не творческое соревнование, подстегиваемые хлыстом стимулирующих бонусов, зачетных очков. Ибо истинное творчество не поддается элементарным оценкам, хотя не заметить его – невозможно!

Можем ли мы сформировать личность преподавателя, педагога, а вместе с ними и студента, формальными требованиями и инструкциями? Очевидно – нет! А ведь именно с личности начинается сколько-нибудь достойная образовательно-воспитательная и учебная деятельность, а не с *оператора*, в которого развивающаяся система государственных образовательных стандартов пытается обратить вузовского и не только вузовского педагога.

Высшая школа будет и останется высшей, если она – авторская школа, где каждый профессор, доцент, преподаватель – автор, у которого должно быть право программировать свою учебную и

научную деятельность и право изменить, *нарушить свою программу*, если возникнет необходимость в этом нарушении во имя решения творческих задач.

Для того чтобы решить проблему личностного наполнения образовательной деятельности и в облики педагога, и в облики студента, необходимо изменить не просто акценты в разрабатываемых и утверждаемых сегодня стандартах высшей школы, нуж-

но изменить их стратегические приоритеты, то есть пересмотреть само содержание образовательного стандарта (если это понятие вообще применимо к столь тонкой материи, как образовательно-воспитательная деятельность или человеческая личность). Хотя бы по той простой причине, что высшие духовно-нравственные составляющие в утверждаемых современных стандартах практически отсутствуют!

Библиографический список

1. Горбачев, В.Г. Традиционное и «новаторское» в философском образовании / В.Г. Горбачев / Философия в контексте культуры : сборник трудов Четвертой междунар. науч.-практич. конференции. Январь 2014. – Брянск : Курсив, 2014. – С. 13-16.
2. Емельяненко, В.Д. Проблемы преподавания философии в вузе в контексте духовной жизни современной России / В.Д. Емельяненко // Философия в контексте культуры : сборник трудов Второй Межрег. заоч. науч.-практич. конференции. Январь 2011 г. – Брянск : Курсив, 2011. – С. 132--139.
3. Ефимов, П.П. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий [Электронный ресурс] / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова // Инновационные педагогические технологии : мат-алы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 286–290. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/143/6326/>.
4. Селиверстова, С.Ю. Анализ предпочтений абитуриентов в контексте формирования учебно-профессиональной мотивации к обучению в вузе [Электронный ресурс] / С.Ю. Селиверстова // Мир науки, культуры, образования. 2014. – № 1 (44). – С. 242–247. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-predpochteniy-abiturientov-v-kontekste-formirovaniya-uchebno-professionalnoy-motivatsii-k-obucheniya-v-vuze>.

Статью рекомендует канд. социол. наук, Шалагина Е.В.

Митрофанова К.А., Пенькова Е.А.

Екатеринбург

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПОДГОТОВКА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА
(на примере преподавателей медицинских вузов)**

Ключевые слова: компетентностный подход, медицинское образование, педагогическая компетентность, методическая компетенция, преподаватель высшей школы.

Аннотация. В статье представлены положения компетентностного подхода применительно к подготовке профессорско-преподавательского состава высшей школы. Выделены функции, роли и определены компетенции преподавателей в современной системе высшего образования. Методическая компетенция определена как ключевая характеристика преподавателя. На основании изученной теории выявлены особенности структуры методической компетенции и уточнено ее понятие. Обоснована необходимость формирования и совершенствования методической компетенции преподавателей медицинского вуза.

Mitrofanova K.A., Penkova E.A.

Yekaterinburg

**COMPETENCY-BASED APPROACH IN HIGHER EDUCATION:
TRAINING TEACHING STAFF**

Keywords: competency-based approach, medical education, pedagogical competence, methodic competency, higher school teacher.

Summary. The paper presents the principles of the competency-based approach concerning training of teaching staff in higher education schools. The functions and roles of a teacher of the modern university were identified. The competencies of a higher school teacher were determined. A methodic competency is considered as a key characteristic of a higher school teacher. The structure of a methodic competency was studied and its concept was defined. The necessity to develop and improve methodic competency of a medical school teacher was grounded.

Внедрение компетентностного подхода в современных условиях представляет собой комплексную программу развития российского высшего образования, соответственно данный подход должен применяться не только к студентам, но и к профессорско-преподавательскому составу [4].

В научной литературе определены цели и задачи высшего образования с

применением компетентностного подхода, которые должен учитывать преподаватель в своей профессиональной деятельности. Среди наиболее важных называется формирование потребности в развитии компетенций в течение всей жизни в разных ситуациях и в различных образовательных структурах, то есть потребности в непрерывном профессиональном росте (Н.В. Шестак). Кроме того,

речь идет о формировании компетентности/компетенций будущих специалистов, отвечающих требованиям времени, обеспечивающих стабильное развитие и конкурентоспособность нашей страны в образовательной сфере (М.Д. Ильязова); повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда (Е.П. Савруцкая, Ю.Н. Пак); смещение акцента со знаниевой парадигмы к опережающему характеру образования (С.Б. Серякова).

В реализации компетентностного подхода при подготовке преподавателей высшей школы можно проследить следующие основные тенденции: 1) расширение научно-исследовательской деятельности преподавателей; 2) непрерывность образования, которая обеспечивается развитием педагогики, андрагогики и геронтогики; 3) изменение роли преподавателя в вузе от субъектно-объектной системы отношений между преподавателем и студентом к субъект-субъектной; 4) гуманизацию и гуманитаризацию образования; 5) масштабное внедрение практико-ориентированных методов обучения; 6) проектирование метапредметных образовательных программ [1]. Таким образом, современная подготовка преподавателей высшей школы должна отвечать стратегии модернизации высшего образования, нацеленной на активное внедрение практической составляющей профессионального образования [3, 48]. Также остается актуальной парадигма гуманизации высшего образования, предполагающая становление компетентности, эрудиции, творческих начал и культуры личности [7]. В рамках компетентностного подхода выделяют следующие основные функции преподавателя: 1) проектирование; 2) конструирование; 3) организация; 4) социально-психологическое регулиро-

вание [1]. Названные функции определяют значение преподавателя, его место и основные направления его деятельности в высшей школе. А именно: 1) преподаватель является субъектом образовательного процесса, выполняя при этом деятельность по обучению и воспитанию студентов, а также развитию их творческого потенциала; 2) преподаватель выстраивает свою деятельность согласно международным стандартам качества образования; 3) преподаватель как руководитель организует, координирует и управляет учебным процессом и реальной практической деятельностью студента; 4) преподаватель как субъект инновационного процесса отвечает за новаторскую и просветительскую деятельность, стимулируя развитие и саморазвитие студента; 5) преподаватель как субъект научного поиска выступает в роли исследователя в сфере науки и образования; 6) преподаватель как субъект коллективного взаимодействия отвечает за интеграцию членов педагогического сообщества в интересах достижения корпоративных целей (Т.А. Вековцева, В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур).

Для успешного выполнения своих функций, по мнению некоторых авторов, преподаватель должен обладать комплексом профессионально-значимых характеристик. Он должен иметь хорошо сформированную предметную компетенцию; заниматься активной познавательной деятельностью; владеть современными средствами и способами получения и обработки информации; знать философские основы и правовые нормы, определяющие социальную значимость, развитие и эффективность образовательной системы в России; быть компетентным в вопросах теории и методики обучения и воспитания; владеть метода-

ми и технологиями педагогических измерений, диагностики, оценки и анализа результатов обучения и воспитания; быть способным управлять качеством образовательного процесса; иметь развитую коммуникативную компетенцию; стремиться к саморазвитию, уметь организовывать и проводить научные исследования (В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур).

Без сомнения, одной из основных характеристик современного преподавателя вуза является хорошо сформированная педагогическая компетентность как результат профессионального образования, самообразования и опыта деятельности. Мы согласны с исследователями, которые под педагогической компетентностью понимают интегративное качество личности, образованное комплексом соответствующих компетенций, таких как: специальная, методическая, психолого-педагогическая, дифференциально-психологическая, рефлексивная (Н.В. Кузьмина.), которые являются профессионально значимыми качествами, обеспечивающими эффективность педагогической деятельности.

Как видно, методическая компетенция называется одной из важных профессиональных компетенций преподавателя. Отметим, что под профессиональными компетенциями мы понимаем сложную совокупность профессиональных характеристик и личностных качеств преподавателя, позволяющих выступать ему не только в роли специалиста в своей области, но и в роли наставника и воспитателя, обеспечивающего сопровождение студентов во время образовательного процесса. Под методической компетенцией понимается сложное профессионально-личностное образование, позволяющее качественно и эффективно выполнять педагогическую дея-

тельность, которая включает планирование и проектирование образовательного процесса; решение методических задач; контроль над ходом и результатами образовательного процесса и их корректировку; обеспечение учебного процесса качественными учебными и методическими материалами; повышение уровня своей профессиональной методической квалификации [4].

В научных трудах, посвященных анализу педагогической деятельности, методическая компетенция называется одной из главных составляющих педагогического мастерства. Педагогическая наука активно занимается поиском точного и универсального определения понятия методической компетенции, построением структурно-содержательной модели и разработкой научно обоснованных рекомендаций по ее формированию. Наличие научного интереса, публикационная активность по данному вопросу подтверждают актуальность проблемы формирования и развития методической компетенции педагогов, в том числе и преподавателей высшего профессионального образования (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Н. Нечаев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской). Связано это, вероятно, с тем, что в практике обучения в высшей школе прослеживается следующее противоречие: имеются опытные квалифицированные преподаватели, знатоки своего дела (предмета), ученые, владеющие хорошо сформированной предметной компетенцией. При этом зачастую они испытывают затруднения в способах передачи накопленных знаний, умений, опыта деятельности студентам, в формировании профессионально-значимых

качеств личности будущих специалистов. Преподаватели порой недостаточно владеют методами, способами, приемами обучения предмету. В настоящее время требуется уже разработка новейших и эффективных образовательных технологий. Нередко у преподавателей выявляются пробелы в знаниях способов постановки целей и задач, планирования и организации процесса обучения, алгоритмов решения проблемных методических задач, способах оценки и коррекции образовательной деятельности. Преподаватели не всегда способны грамотно реализовать междисциплинарные связи с другими предметами, выбрать оптимальные формы, средства обучения в зависимости от особенностей аудитории слушателей, адаптировать и модернизировать под аудиторию учебные материалы [5]. В вузах проводится активная и непрерывная работа по повышению эффективности методической деятельности. Но достижения современной методической науки не всегда находят свое воплощение в образовательном процессе в силу различных условий, в том числе и недостаточно развитой методической компетенции преподавателей. Отсюда возникает частое недопонимание и путаница в педагогической и методической терминологии. Выразим предположение, что это связано отчасти с пробелами в психолого-педагогическом образовании преподавателей вузов, особенно в тех, где прослеживается явное отставание в гуманитарной составляющей образовательного процесса, например в технических или медицинских университетах. Преподавателям порой не хватает базовых знаний основных закономерностей и принципов педагогики, основных концепций современного образования, тенденций его развития, направляющих идей и теорий

русской и зарубежной педагогической науки. Без сомнения, здесь речь может идти о недостаточно высоком уровне сформированности общепедагогической и методической компетенций. Таким образом, мы считаем, что внедрение и реализация компетентного подхода применительно к профессорско-преподавательскому составу осложнена тем, что у большинства преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин зачастую отсутствует базовое педагогическое образование. Назрела необходимость создания методологической базы, направленной на развитие педагогических компетенций преподавателей вузов, в том числе и методической компетенции.

Указанная проблема обнаруживается и в высшем профессиональном медицинском образовании. Приходится констатировать факт, что в медицинских вузах недостаточно развиты методики преподавания специальных учебных дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов, например «Методика обучения гистологии, эмбриологии, цитологии», «Методика обучения микробиологии и вирусологии», «Методика преподавания неврологии и медицинской генетики» и других. Это касается и методик обучения гуманитарным дисциплинам, таким как «Философия», «История», «Культурология» для студентов медицинских специальностей. Имеются хорошие учебники и учебные пособия, достаточно хорошо укомплектованные УМК. Преподаватели стараются активно применять на занятиях новейшие технические средства, пытаются использовать современные формы и приемы обучения (ролевые игры, деловые игры, решение ситуационных задач). Однако недостает научно обоснованных с точки

зрения педагогической науки рекомендаций по организации, планированию, проектированию обучения предметам. Существует мало разработанных эффективных моделей формирования профессиональных компетенций будущих специалистов медицинской сферы. Методику обучения понимают как планирование образовательного процесса. Распространено мнение, что достаточно хорошо знать требования ФГОС, разработать на их основе ООП, РПД, заполнить все разделы УМК и, все последовательно выполняя, получить качественный результат обучения. Имеет место точка зрения, что в каждом предмете достаточно сформировать некую сумму знаний и умений, которые необходимо передать студентам (сейчас это стали отождествлять с компетенциями), и затем проконтролировать их усвоение различными способами контроля (коллоквиум, тестирование, экзамен, собеседование, контрольная работа). При этом мало внимания обращается на то, что эффективных, научно обоснованных и аргументированных методик формирования этих знаний, умений, добавим к ним качества личности, в процессе обучения предмету не хватает. В медицинских вузах основной профессорско-преподавательский состав представлен научными сотрудниками, учеными в сфере медицины, врачами, зачастую не имеющими специального психолого-педагогического образования. Однако их педагогическая деятельность требует наряду с развитыми профессиональными компетенциями в сфере медицины сформированную педагогическую компетенцию, включающую в себя подготовку в области теории и методики обучения, психологии, и педагогики.

Многие преподаватели медицинских вузов считают, что профессиональ-

ных компетенций в сфере медицины в сочетании с предметной компетенцией достаточно для организации образовательного процесса на уровне высшей школы. Однако основные компетенции преподавателя-клинициста не сводятся к совокупности компетенций врача и преподавателя. Здесь выделяют компетенции особого уровня, которые можно определить как надситуативные (Н.А. Русина), то есть здесь речь идет о глобальной ответственности преподавателей-клиницистов за систему медицины и медицинского образования в целом. Они готовят новое поколение врачей, причем практический опыт является с этой точки зрения обязательным условием, таким образом, появляется позиция общения «врач – врач» между студентом и преподавателем. Передаче опыта, формированию профессионально-значимых качеств личности будущего врача, развитию его общекультурных и профессиональных компетенций призвана способствовать в числе прочих и методическая компетенция преподавателя медицинского вуза. Развитая методическая компетенция поддерживает стремление преподавателя к самообразованию и повышению своего профессионально-педагогического уровня, позволяет идентифицировать себя как педагога, учителя, мастера. И в этом состоит, на наш взгляд, педагогическое значение методической компетенции преподавателя. Сейчас недостаточно просто знать хорошо преподаваемый предмет, необходимо иметь способность и готовность – компетенцию хорошо его преподавать в открытом пространстве современного вуза.

В решении проблем формирования и развития методической компетенции преподавателей медицинских вузов, квалифицированного и качественного веде-

ния методической работы как важной части единого и неразделимого образовательного процесса может способствовать созданию научно-методических центров, формирование системы методических кадров, специалистов-методистов на кафедрах, в деканатах, институтах, отделах. Особую актуальность получают различные формы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей по таким направлениям, как «Педагогика высшей школы», «Психология высшей школы», «Образовательный менеджмент высшей школы», «Методика преподавания в высшей школе», «Частные методики учебных дисциплин профессионального циклов», «Инновационные образовательные технологии» и другие. Можно утверждать, что в условиях интенсивного развития современного высшего профессионального медицинского образования в целом прослеживается необходимость в грамотной реализации методических ресурсов, обобщении и осмыслении накопленного педагогического наследия, правильном понимании инноваций и способов их внедрения в учебно-воспитательный процесс со стороны преподавателей. Современному преподавателю медицинского вуза необходим комплекс устойчивых профессиональных знаний, сформированных умений и навыков, профессионально-личностных качеств, составляющий основу для развития способности и готовности качественно обучать. Иначе достижения в области методики обучения и воспитания, развития инновационных технологий не смогут получить достойного воплощения в практике высшего медицинского образования.

Исследование научно-теоретических основ и систематизация положений и идей по вопросу формирования методи-

ческой компетенции педагогов и преподавателей позволяют выявить особенности структуры методической компетенции (К.Э. Безукладников, М.В. Ёай, Ю.Ю. Ковалев, А.К. Крупченко, Н.Г. Соколова, Е.Н. Соловова). Все исследователи отмечают интегративность, комплексность методической компетенции. Практически во всех предлагаемых структурах методической компетенции прослеживаются деятельностный и личностный компоненты. Мы опираемся при построении собственного понимания структуры методической компетенции на мнение Н.В. Языковой о том, что системообразующим элементом компетенции являются методические знания, так как, включаясь в контекст решения методической задачи, знания преподаваемого предмета, педагогики, психологии и других смежных наук приобретают определенную методическую направленность, нацеленность на решаемую методическую задачу [11]. По мнению Е.Н. Солововой, методическая компетенция включает в себя следующие элементы: знания, навыки и умения, способность и готовность их применять при осуществлении педагогической деятельности. Эти элементы базируются на таких профессионально значимых качествах личности, как самостоятельность и инициативность в решении профессиональных задач, непредвзятость в суждениях и мнениях и широта взглядов, контактность и коммуникабельность, наблюдательность и изобретательность. Кроме того, методическая компетенция включает гуманно-этические установки (толерантность, эмпатия); доброжелательность и психологическую стабильность; социальную активность и креативность; чувство профессионального долга и личную ответственность; готовность

слушать и слышать собеседника; способность к профессиональной рефлексии и самоанализу; положительное эмоциональное отношение к профессии [9].

Пониманию сущности методической компетенции, выявлению элементов ее структуры способствовала опора на положения компетентностного подхода. Компетентностный подход применительно к профессорско-преподавательскому составу отвечает требованию размытых профессиональных границ, динамичному развитию и глобализации профессий, что не исключает высокого уровня профессиональной компетентности в отдельной предметной области (А.А. Вербицкий, Г.Х. Вахитова). Компетентностный подход определяет направленность образования на результат, усиливает практическую составляющую образовательного процесса, его профессионально-ориентированный аспект. Согласно Н.В. Шестак, в соответствии с компетентностным подходом отличительной особенностью становится готовность и стремление личности к обеспечению стабильного, эффективного, результативного характера осуществления профессиональной деятельности, таким образом, приоритетом становится способность человека применять свои знания, умения, навыки и личностные качества в определенной области профессиональной деятельности [10]. Также ряд исследователей полагает, что компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, которым является не совокупность полученной и усвоенной информации, а способность человека действовать в реальных жизненных ситуациях (Г.Х. Вахитова, А.В. Болотов, В.В. Сериков, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской).

Как известно, сегодня компетентно-

стный подход в образовании некоторыми исследователями противопоставляется так называемому ЗУНовскому и квалификационному подходу относительно целей и результатов образования, однако, такое мнение не является общепринятым в научных кругах. Согласно некоторым исследователям, квалификация означает преобладание строго определенной деятельности в устойчивых профессиональных полях, а компетенции отвечают требованиям размытых профессиональных границ, общей тенденции глобализации и разрушению профессиональных ограничений [2]. Также в отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо профессиональных знаний, умений и навыков, такие качества, как ответственность, способность к сотрудничеству, инициативность, развитые коммуникативные способности, желание к самообучению, умение оценивать ситуацию, логически мыслить и работать с информацией [Там же]. Некоторые ученые (И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, Э.Ф. Зеер) считают, что компетентностный подход не может быть противопоставлен знаниям, умениям, способностям и личностным качествам, так как он только подчеркивает роль практической деятельности и опыта, способностей реализовать знания и решать соответствующие задачи в реальных условиях, он устанавливает подчиненность знаний умениям и значительно обогащает его содержание собственно личностными характеристиками. Мы согласны с мнением, высказанным Е.В. Протас и Е.В. Григорьевой, что компетентностный подход к образованию определяет необходимость формировать необходимые знания, умения и навыки в профессиональной сфере, а также общекультурную грамотность, однако все это

направлено на достижение более широкого и интегрированного результата образования в виде компетенций, которые, в свою очередь, являются не только суммой усвоенной информации, но и способностью человека в реальных условиях действовать в различных проблемных ситуациях [6].

Указанные теоретические положения позволяют нам уточнить понятие методической компетенции, ее содержание и структуру с позиций компетентностного подхода. В структуре методической компетенции мы видим в качестве обязательных элементов знания, умения и навыки, а также профессионально-значимые качества личности педагога, свойственные и общепедагогической компетенции. Кроме того, при формировании методической компетенции преподавателей необходимо обращать внимание на развитие таких элементов структуры, как способность и готовность преподавать свой предмет в различных условиях, решать педагогические задачи, в том числе и проблемные, отбирать наиболее эффективные образовательные технологии для реализации содержания обучения и достижения качественных результатов. На основании изученных теоретических положений считаем, что методическая компетенция является результатом профессионально-педагогической подготовки, которая представляет собой систему предметных и методических знаний, позволяющих ориентироваться в закономерностях, способах и технологиях обучения, методических умений и навыков. Данная система включает в себя такие качества, как способность и готовность успешно применять полученные знания в конкретных ситуациях профессио-

нальной деятельности, в различных группах обучающихся, а также профессионально-значимые качества личности. Среди наиболее важных, на наш взгляд, личностных качеств назовем готовность к творческой самореализации, поиску новых методик обучения и образовательных технологий, способность и готовность к построению эффективных моделей формирования компетенций будущих специалистов. Кроме того, в структуру методической компетенции должны входить такие качества, как положительное эмоциональное отношение к профессии, мотивация к самосовершенствованию и самообразованию, накоплению профессионального опыта, элементы методического мышления (профессиональная рефлексия и самоанализ).

Таким образом, методическую компетенцию можно рассматривать как профессионально-значимую характеристику преподавателя высшей школы, включающую совокупность предметных знаний, методических знаний, умений и навыков, методического мышления, способности к профессиональной рефлексии и самоанализу, готовности к творческой самореализации в педагогической деятельности, положительного эмоционального отношения к профессии, необходимых для качественной продуктивной профессионально-педагогической деятельности. Формирование методической компетенции преподавателей высшего профессионального, в том числе и медицинского, образования представляет собой актуальную задачу, требующую поиска и разработки различных вариантов и моделей ее решения, которые должны строиться в соответствии с положениями компетентностного подхода.

Библиографический список

1. Дурнева, Е.Е.; Цыгина, О.Д. Актуальные тенденции развития системы подготовки преподавателя высшей школы / Е.Е. Дурнева, О.Д. Цыгина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3-1. – С. 17-20.
2. Ильязова, М.Д. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы / М.Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61-77.
3. Карпов, А.В.; Карпова, Е.В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования / А.В. Карпов, Е.В. Карпова // Инновации в образовании. – 2014. – № 3. – С. 126-134.
4. Косов, Ю.В. Методологические основы компетентностного подхода / Ю.В. Косов // Научные труды Северо-западного института управления. – 2011. – № 1. Т. 2. – С. 27-32.
5. Масыгин, В.П.; Акапьев, В.Л. Непрерывное совершенствование информационно-технологической компетентности преподавателей / В.П. Масыгин, В.Л. Акапьев // Инновации в образовании. – 2012. – № 7. – С. 107-114.
6. Протас, Е.В.; Григорьева, Е.В. Компетентностный подход в формировании содержания образования в высшей школе Европейского союза и России / Е.В. Протас, Е.В. Григорьева // Право и образование. – 2005. – № 6. – С. 79-89.
7. Сергеева, Н.Н., Митрофанова, К.А. Проблема филологического образования в неязыковых вузах / Н.Н. Сергеева, К.А. Митрофанова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 111-115.
8. Сергеева, Н.Н.; Надточева, Е.С. Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке / Н.Н. Сергеева, Е.С. Надточева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2010. – № 4. – С. 3-9.
9. Соловова, Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка : дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / Соловова Елена Николаевна. – М., 2004. – 432 с.
10. Шестак, Н.В. Профессиональное образование и компетентностный подход / Н.В. Шестак // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 38-43.
11. Языкова, Н.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя // Иностранные языки в школе. 1994. – № 2. – С. 49-54.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Захаров Г.А.

Нифонтов В.И., Удинцева Е.Я., Смирных О.В.
Екатеринбург

**СТРЕМЛЕНИЕ БЫТЬ ОТВЕТСТВЕННЫМ
ЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
ТРЕБУЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ**

Ключевые слова: ответственность учащихся и студентов, образовательные результаты, соотношение способов обучения.

Аннотация. В статье приведены данные социологических исследований по изучению ответственности учащихся и студентов за образовательные результаты. Показано, что соотношение способов обучения, реализуемых педагогами в учебном процессе школы и вуза, слабо обеспечивает необходимую педагогическую поддержку стремления обучающихся к ответственности и самостоятельности практического применения знаний.

Nifontov V.I., Udintseva E.Y., Smirnykh O.V.
Yekaterinburg

**ASPIRATION TO BE RESPONSIBLE FOR EDUCATIONAL RESULTS
REQUIRES A PEDAGOGICAL ASSISTANCE**

Keywords: responsibility of pupils and students, educational results, correlations of the educational methods.

Summary. There are sociological researches in the article. They study the responsibility of pupils and students for educational results. Here you can see the correlations of educational methods realizing by the educators at the educational process of schools and high schools not fully providing the necessary educational assistance for students' aspiration of responsibility and independence of knowledge's usage in practice.

Формирование *ответственной личности*, способной творчески подходить к решению профессиональных задач является, согласно положениям Болонской декларации, принятой Российской Федерацией, важным направлением модернизации отечественной системы общего и высшего образования. Особенно актуальна постановка такой задачи для обучения студентов педагогических вузов как для будущих учителей, ответственных за воспитание будущих поколений.

В системе подготовки педагогов в рамках компетентностного подхода понятие «ответственность» рассматривается как *личностная компетенция*, ответственная за качество образования студентов, «цель профессиональной подготовки и интегративная характеристика личности, включающая личностные качества, личностные смыслы, профессиональные ценности и компетенции, достигаемая в процессе усвоения педагогических дисциплин» [1].

Цель настоящей работы – выяс-

нить, насколько стремление учащихся школы и студентов вуза к самостоятельности и ответственности за образовательные результаты соответствует способу обучения, реализуемому педагогами школы и вуза.

По данным проведенного нами социологического исследования среди учащихся 5–9-х классов МАОУ лицей № 100 г. Екатеринбурга (Табл. 1), в ответе на вопрос «Кто играет главную роль в получении Вами качественных образовательных результатов?» доля учащихся

5–9-х классов, считающих себя таковым в течение последних трех лет выросла с 19,57% до 42,46% при одновременном снижении (по мнению учащихся) роли педагогов, родителей и репетиторов. Это явилось результатом целенаправленной работы педагогического коллектива лицея по реализации требований Федерального государственного стандарта основного общего образования, касающихся активного внедрения операционализации (алгоритмизации) обучения подростков в течение 2012–2015 гг.

Таблица 1

Динамика изменения степени ответственности учащихся основной школы лицея за образовательные результаты в течение 2012–2015 гг.

Учебный год	Субъекты, % от общего количества опрошенных			
	Учащиеся	ПиРР	Родители	Репетитор
2012–2013	19,57	51,87	20,80	7,76
2013–2014	35,38	33,63	27,07	3,93
2014–2015	42,46	22,86	32,1	2,58

Результаты изучения динамики качества учебных и внеурочных занятий педагогов основной школы лицея, проведенного по авторской методике В.И. Нифонтова [2], представлены ниже в таблице 2. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что процесс внедрения требований ФГОС был достаточно успешным, поскольку сопровождался снижением в течение учебного года доли занятий традиционного обучения по образцу (ТрО) с 44% до 0%, характерных для устаревшей информационно-знаниевой парадигмы образования.

Одновременно наблюдалось увеличение доли занятий с применением репродуктивного алгоритмизированного обучения (РАО) с 44% до 92% и продуктивного проблемного обучения (от 0% до 23%), реализующих цели новой компе-

тентностной парадигмы, предусматривающей овладение учащимися *способами деятельности*.

Аналогичные по целям социологические исследования в 2014–2015 учебном году были проведены нами среди студентов 1 курса и преподавателей УрГПУ [3]. При этом было установлено, что подавляющее большинство (79,2%) студентов 1-го курса УрГПУ склонны считать ответственными за образовательные результаты себя, тогда как, по мнению преподавателей, эту роль, а значит и ответственность за ее реализацию, делят поровну преподаватели и студенты. Последнее хорошо согласуется с современными представлениями педагогики о совместном характере эффективной образовательной деятельности, требующей активного участия обоих субъектов в получении качественного образования.

Таблица 2

**Соотношение способов обучения, реализованных на уроках педагогами
основной школы лицея в течение 2014-2015 учебного года**

Способ обучения	Процент от посещенных занятий			
	1 четв.	2 четв.	3 четв.	4 четв.
Продуктивное проблемное обучение (ППО)	0	4	23	8
Репродуктивное алгоритмизированное обучение (РАО)	67	44	57	92
Традиционное обучение по образцу (ТрО)	33	44	20	0
Обучение запоминанием (ОЗ)	0	8	0	0
Неэффективное обучение (НО)	0	0	0	0

Всем участникам анкетирования предлагалось также оценить, в каком соотношении на занятиях, по их наблюдениям, преподавателями используются приведенные выше способы обучения, соответствовавшие той или иной парадигме образования. При этом в анкетах давались лишь краткие характеристики способов, но не были указаны их названия (неэффективное обучение, обучение запоминанием, традиционное обучение по образцу, репродуктивное алгоритмизированное обучение и продуктивное проблемное обучение). Это делалось специально, чтобы избежать ненужных ассоциаций реципиентов с оценкой эффективности этих способов в обучении с позиций новых требований компетентностного подхода в образовании.

Результаты обработки ответов на вопросы анкет студентов 1-го курса и преподавателей УрГПУ, касающиеся соотношения способов обучения, реализуемых педагогами в ходе аудиторных занятий, приведены в таблице 3.

На основании анализа данных (табл. 3) можно сделать следующие выводы:

1. Соотношение способов обуче-

ния, реализуемых преподавателями УрГПУ на аудиторных занятиях, по мнению студентов, в целом *мало зависит* от специфики преподаваемых дисциплин: гуманитарного, математического, естественно-научного, социального или дисциплин профессионального циклов.

2. Для дисциплин профессионального цикла доля занятий, носящих чисто информационный характер, не ориентированный на практическое применение студентами теоретических знаний в предстоящей профессиональной деятельности, по их мнению, составляет 24%, то есть *практически каждое четвертое занятие* (28% – для дисциплин гуманитарного, математического, естественно-научного и социального циклов), что вполне сопоставимо с оценками самих преподавателей (27%).

3. По мнению студентов, на долю занятий по дисциплинам профессионального цикла, соответствующих устаревшей информационно-знаниевой парадигме образования, в среднем приходится 65% *аудиторных занятий* (66% – по дисциплинам гуманитарного, математического, естественно-научного и социаль-

ного цикла). По суммарным оценкам преподавателей – 62% аудиторных занятий.

Таблица 3

Соотношение способов обучения, реализуемых преподавателями УрГПУ на аудиторных занятиях со студентами 1-го курса, по дисциплинам базовой и вариативной части учебной программы бакалавриата в 2014–2015 учебном году

Способ обучения	Процент аудиторных занятий		
	по дисциплинам базовой части учебной программы	по дисциплинам вариативной части учебной программы	по дисциплинам базовой и вариативной частей учебной программы
	По мнению студентов 1 курса		По мнению преподавателей
Продуктивное проблемное обучение	17	17	18
Репродуктивное алгоритмизированное обучение	17	18	20
Традиционное обучение по образцу	20	20	15
Обучение запоминанием	18	21	20
Неэффективное обучение	28	24	27

4. Целям новой, компетентностной парадигмы образования, реализуемой через репродуктивное алгоритмизированное и продуктивное проблемное обучение, в среднем удовлетворяют лишь *чуть больше одной трети (35%)* аудиторных занятий. Для сравнения, значение аналогичного показателя по дисциплинам гуманитарного, математического, естественно-научного и социального цикла составляет 34% занятий. По оценкам преподавателей – 38%.

Таким образом, данные проведенных исследований показывают, что как для школы, так и для вуза характерно наличие *общего противоречия* между ростом стремления учащихся и значитель-

ной доли студентов взять всю полноту ответственности за образовательные результаты на себя и пока недостаточной педагогической поддержкой этой позитивной тенденции активными способами обучения, используемыми преподавателями в образовательной практике. Разрешение этого противоречия требует более активного внедрения новых образовательных стандартов, ориентированных на усвоение *обобщенных способов деятельности*, владение которыми обеспечивает более полное удовлетворение желания учащихся и студентов быть по-настоящему ответственными за образовательные результаты и самостоятельными в применении новых знаний.

Библиографический список

1. Королькова, В.С. Педагогические условия воспитания ответственности студентов за качество обучения в процессе изучения педагогических дисциплин : автореф. дис. канд. пед. наук / В.С. Королькова. – Ростов н/Д., 2009.
2. Нифонтов, В.И. Основы проектирования эффективного занятия и оценки качества профессиональной деятельности педагога : научно-методическое пособие / В.И. Нифонтов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 226 с.
3. Новоселов, С.А.; Нифонтов, В.И. Поиск путей повышения качества профессионального образования студентов педагогического университета / С.А. Новоселов, В.И. Нифонтов. // Педагогическое образование в России, 2015. – № 9. – С. 129–135.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Миков Ю.В.

Серебренникова А.И.

Екатеринбург

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ КАК КОНКУРЕНТНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО БАНКА

Ключевые слова: банковская система, банк, конкуренция, конкурентное преимущество, кадровый потенциал, многоуровневая система подготовки кадров.

Аннотация. Состояние банковской системы определяет состояние развития экономики в целом. Одной из существенных движущих сил ее развития является конкуренция. Банк является основным элементом банковской системы и участником конкуренции. Залогом успешной конкуренции выступают конкурентные преимущества, в числе которых человеческий (кадровый) потенциал.

Максимальный эффект от использования кадрового потенциала возможно получить при осуществлении целенаправленной профессиональной подготовки кадров образовательными учреждениями в сотрудничестве с банками.

В настоящее время взаимодействие профессиональных учебных учреждений и банков при подготовке кадров имеет ряд проблем. Причиной возникновения этих проблем является конъюнктура рынка труда и инертность банков.

Для совершенствования сотрудничества образовательных учреждений и банков по подготовке кадров предлагается использовать кластерный подход. В рамках такого подхода предусматривается возможность интеграции учебных заведений различных уровней профессионального образования и формирование многоуровневой системы подготовки кадров, включая повышение квалификации. Такая система подготовки должна обеспечить банки профессиональными кадрами в полном объеме.

Serebrennikova A.I.

Yekaterinburg

SYSTEM OF PERSONNEL PREPARATION AS COMPETITIVE EDGE OF BANK

Keywords: banking system, bank, competition, competitive edge, personnel potentials, multilevel system of personnel trainings.

Annotation. The state of the banking system determines development of economy status overall. One of substantial motive forces of its development is competition. A bank is the basic element of the banking system and participant of competition. Competitive edges come forward the mortgage of successful competition, in the number of those human (personnel) potentials.

Maximal effect from the use of personnel's potential can be obtained by the realization of the purposeful professional training of personnel educational establishments in a collaboration with banks. Presently co-operation of professional educational establishments with banks for the training of personnel has problems. Origin reason of these problems are the state of affairs of labor-market

and sluggishness of banks.

For perfect collaboration of educational establishments and banks on training of personnel it is suggested to use cluster approach. Within the framework of such approach, possibility of integration of educational establishments of different levels of trade education and forming of the multilevel system of personnel training, including qualification rise. Such kind of preparation system must fully provide banks professional personnel.

Поддержание стабильности экономики страны и обеспечение ее поступательного развития невозможно без нормального функционирования денежно-кредитной системы. Банковская система представляет собой одну из составляющих денежно-кредитной системы, которая в полной мере должна отвечать требованиям, предъявляемым к ней со стороны государства и со стороны постоянно изменяющихся реалий рыночной экономики. Состояние и функционал банковской системы должны быть необходимыми и достаточными для поддержания текущего состояния экономики страны и иметь возможность адаптации к изменениям, происходящим в экономике, в идеале несколько опережая их. Характерными признаками банковской системы являются ее динамичность, саморегулирование и управляемость [2: 357].

Динамичность системы подразумевает постоянное изменение состава элементов и возникающих между ними связей. Саморегулирование определяется не только возможностью изменения состава и структуры системы, но и возможностью адаптации поведения элементов системы к условиям рынка. Под управляемостью системы обычно понимают возможность управления ею со стороны государства и наличие законодательного регулирования. По мнению автора, управление не может быть рассмотрено как однонаправленный процесс сверху вниз. В качестве второго направления можно выделить регулирование банков-

ской системы со стороны рынка. Изменение конъюнктуры рынка может привести к изменению количества и характеристик его участников, а значит, и банковской системы. Очевидным становится то, что даже характеристика банковской системы неразрывно связана с конкуренцией на финансовом рынке в целом и банковском рынке в частности.

Основными элементами банковской системы являются коммерческие банки, выполняющие в условиях рыночной экономики функции финансовых посредников. Банки имеют возможность проводить широкий спектр операций, которые предлагаются клиентам в виде банковских продуктов и услуг. Конкурентная борьба, разворачивающаяся между банками, является одной из движущих сил качественных изменений в национальном банковском секторе, нацеленных на расширение доступности финансовых услуг и операций, повышение устойчивости банков и максимальное удовлетворение потребностей клиентов [1: 263].

Основной целью вступления банка в конкурентную борьбу является увеличение объема доходов и прибыли, что становится возможным через упрочение положения банка на рынке. В свою очередь, конкурентная борьба между банками напрямую зависит от эффективности их деятельности и существенным образом влияет на стабильность национального хозяйства [7: 67].

Присутствие банка в качестве участника различных сегментов финансово-

го рынка предопределяет участие банка в конкуренции не только с банковскими структурами, но и с другими институтами финансового рынка, которые, в свою очередь, могут участвовать в конкурентной борьбе на банковском рынке. Опираясь на различные точки зрения, автор делает вывод, что под конкурентной борьбой в банковской сфере можно понимать процессы взаимодействия, взаимосвязи и соперничества между коммерческими банками и другими финансовыми институтами, направленные на получение максимальной прибыли, на основе наиболее полного удовлетворения потребностей клиентов в банковских и финансовых услугах.

Банковская конкуренция может проявляться в различных взаимосвязанных формах, среди них можно назвать продуктовую конкуренцию (конкуренцию услуг) и имиджевую. Она может носить ценовой и не ценовой характер. Не ценовой характер конкуренции, в основном, связывается с совершенствованием качества предоставляемых услуг (продуктов) [6: 111]. При этом отмечается смещение ориентиров ценности банковского продукта (услуги) для потребителя с ценовых характеристик на сервисные, что повышает значимость современных технологий для удовлетворения спроса клиентов, увеличивает требования к квалификации банковского персонала и повышает значимость коммуникационных умений и знаний [4: 13]. Имидж банка, определяющий его привлекательность для клиента, связан не только с качеством предоставляемых продуктов (услуг), но и с системой взаимодействия между банком и клиентом, при этом не маловажную роль играет квалификация и качество банковского персонала.

Участие банка в конкуренции

предполагает наличие и активное использование конкурентных преимуществ, которые позволяют потребителям банковских услуг выделять банк из ряда конкурентов и максимально полно удовлетворять их потребности. Автор полагает, что одним из ведущих конкурентных преимуществ в настоящее время является человеческий потенциал, отождествляемый с кадровым потенциалом банка. Человеческий потенциал признается социально-экономической категорией, которая характеризуется профессиональностью использования индивидом приобретенных знаний и способностей. Использование человеческого капитала имеет экономический результат, выражающийся в росте производительности труда, доходов собственно человека и других субъектов процесса использования человеческого капитала [8: 50]. Понимая важную роль кадров для обеспечения конкурентных преимуществ, банки предъявляют высокие профессиональные и личностные требования к своим сотрудникам. Требования могут быть общими для всех сотрудников и частными профессиональными, которые предъявляются к работникам, занимающим определенные должности в структуре банка [56: 58–59]. В любом случае, требования включают высокий уровень профессиональной подготовки сотрудника. В этой связи представляются значимыми вопросы, связанные с подготовкой кадров и ролью профессионального образования в подготовке и повышении квалификации кадров для банковской системы.

Для использования кадрового потенциала в качестве конкурентного преимущества банка недостаточно просто использовать уже готовые кадры. Максимальный эффект банк может получить только в том случае, если сам участвует в

подготовке специалистов в сотрудничестве с образовательным учреждением. Чем более тесным будет такое сотрудничество, тем выше вероятность формирования специалиста, отвечающего всем требованиям банка. В свою очередь, проводимое преобразование системы профессионального образования нацелено на удовлетворение потребностей рынка труда и развитие человеческого капитала, основой которого является профессионализм.

На современном этапе реформирования системы профессионального, в том числе и высшего, образования существует ряд направлений для взаимодействия образовательного учреждения и банка как работодателя. Следует заметить, что федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень бакалавриата и магистратуры) предусматривают формирование у выпускника определенных компетенций, включая общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные. Образовательная организация может включать в перечень реализуемых образовательной программой компетенций дополнительные, которые отражают ориентацию программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности. Разработка и согласование таких компетенций проходит при непосредственном участии представителей работодателей. Структура программ бакалавриата и магистратуры предусматривает существенное количество времени на проведение производственных практик, что тоже должно способствовать получению выпускниками профессиональных навыков. Образовательные стандарты регламентируют необходимость привлечения к реализации программы определенной доли преподавателей из числа дейст-

вующих руководителей и работников профильных организаций, имеющих стаж работы в данной профессиональной сфере. Одним из направлений взаимодействия банка (работодателя) и образовательного учреждения в процессе подготовки кадров является участие представителей работодателей в проведении мероприятий государственной итоговой аттестации. Вместе с тем, практика осуществления подобного взаимодействия дает основания полагать, что в ряде случаев оно носит формальный характер. Наиболее характерным проявлением такого формализма можно считать следующее:

- привлечение к сотрудничеству представителей банков, не имеющих реальной заинтересованности в подготовке кадров;

- эпизодический характер взаимодействия между банком и образовательным учреждением;

- заключение договоров о сотрудничестве между образовательным учреждением и банком, как правило, не закрепляющих никаких реальных обязательств сторон;

- привлечение банками студентов на практику с целью выполнения неквалифицированных работ, а не с целью обучения и т.д.

Такое положение дел, по наблюдениям автора, не является следствием инертности образовательных учреждений, которые стремятся как можно более полно соблюдать требования стандартов и искать новые пути совершенствования системы образования с целью удовлетворения потребностей рынка в квалифицированных кадрах. Скорее всего, оно свидетельствует о недооценке со стороны банков роли образовательных учреждений в формировании кадрового потен-

циала. Кроме того, для работодателей пока является новой, а в ряде случаев и не вполне понятной ступенчатая система подготовки специалистов с высшим образованием (бакалавр – магистр). Отсутствие желания перехода на новый уровень сотрудничества с образовательными учреждениями для банков во многом может быть объяснено наличием на рынке труда большого количества выпускников и профессионалов, благодаря чему банки имеют возможность выбора сотрудников. Тем не менее, постоянная трансформация требований банков к уровню профессиональной подготовки сотрудников и изменение технологий совершения банковских операций, идущее по пути повышения технологичности и выделения отдельных процессов со специализацией на них групп работников, дает основание предвидеть изменение форм взаимоотношений между банками и образовательными учреждениями.

Наиболее перспективной, по мнению автора, формой организации взаимодействия банка и учебных учреждений в процессе подготовки кадров является кластерный подход. Кластер может быть сформирован из учреждений профессионального образования различных уровней (среднего и высшего), банков и других институтов финансового рынка, заинтересованных в подготовке специалистов банковского дела. Такой кластер может стать базой для реализации идей социального партнерства. Объединение средних профессиональных образовательных учреждений и учреждений высшего профессионального образования позволит создать многоуровневую, ступенчатую систему подготовки на основе формирования

индивидуальных траектории обучения в зависимости от успехов, способностей и желаний обучающихся. Обязательным условием такого объединения является разработка интегрированных учебных планов и единого подхода к формированию компетенций выпускников в рамках федеральных государственных образовательных стандартов. Эксперименты по созданию интегрированных учебных заведений уже показали свою состоятельность при подготовке профессионалов для машиностроительной отрасли [3: 5–6]. Ступенчатость осуществления образовательного процесса позволит обеспечить банки всеми категориями сотрудников, начиная с исполнителей низшего уровня и заканчивая руководителями. Функционал учебных учреждений может быть расширен за счет осуществления повышения квалификации, что может позволить банкам в ряде случаев отказаться от создания дорогостоящей системы корпоративного обучения.

Таким образом, многоуровневая система подготовки специалистов для банков, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, и осуществляемая в рамках новых форм сотрудничества банков с профессиональными образовательными учреждениями может не только способствовать развитию системы образования, но и играть существенную роль в экономике. Использование новых систем подготовки специалистов способно превратить кадровый потенциал банка в реальное конкурентное преимущество, повышая тем самым конкурентоспособность банка, что в свою очередь ведет к изменению и совершенствованию банковской системы в целом.

Библиографический список

1. Бодров, А.А. Конкуренция банков и определение конкурентных преимуществ на современном рынке банковских услуг / А.А. Бодров, В.В. Сенкус // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2-1 (54). – С. 263–266.
2. Деньги, кредит, банки : учебник / Под ред. О.И. Лаврушина. – М. : КНОРУС, 2010. – 560 с.
3. Кадыров, Х.Р. Подготовка кадров в интегрированном учебном заведении / Х.Р. Кадыров // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 1. – С. 5–8.
4. Коробов, Ю.И. Банковская конкуренция на современном этапе / Ю.И. Коробов // Банковское дело. – 2010. – № 11. – С. 13–16.
5. Кучма, К.П. Персонал банка как критерий его конкурентоспособности / К.П. Кучма, О.П. Кучма, О.Н. Горбунова // Социально-экономические явления и процессы. – 2015. – Т. 10. – № 4. – С. 55–60.
6. Матулин, Ю.Р. Конкуренция и конкурентоспособность коммерческих банков / Ю.Р. Матулин, А.Н. Скворцова // Вестник Самарского государственного экономического университета. – 2014. – № 7 (117). – С. 111–114.
7. Негров, В.П. Понятие, сущность и особенности банковской конкуренции / В.П. Негров, Я.Ю. Радюкова // Социально-экономические явления и процессы. – 2015. – Т. 10. – № 4. – С. 67–72.
8. Хромов, Н.И. Генезис концепции человеческого капитала / Н.И. Хромов // Управление. – 2015. – № 3 (55). – С. 46–51.

Статью рекомендует канд. социол. наук, доцент Харченко В.С.

Чепелева М.А.

Екатеринбург

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ЗАКРЫТОГО ГОРОДА: ХАРАКТЕРИСТИКА, ТЕНДЕНЦИИ

Ключевые слова: дополнительное образование, доступность, востребованность направления дополнительного образования, закрытый город.

Аннотация. Анализ системы дополнительного образования закрытого города, сравнение ситуации с общероссийскими показателями позволяет увидеть возможности его развития. Своего рода компенсацией за сложности и неудобства, вызванные закрытостью от внешнего мира, служили неплохие, по советским меркам, условия жизни в закрытых городах. Социальная дистанция между жителями закрытого города субъективно оценивается как «небольшая», что увеличивает их солидарность, ощущение себя как особой группы. В таких городах всегда осуществлялось хорошее финансирование учреждений детского дополнительного образования, что позволяет до сих пор получать хорошие результаты в данной области. Общедоступность дополнительного образования закрытого города обеспечивается также небольшой территорией города. Кроме того, в городе представлены почти все возможные направления дополнительного образования.

Востребованность того или иного направления дополнительного образования определить сложно, поскольку все учреждения обязаны обучить то количество воспитанников, которое необходимо. Можно анализировать сохранность контингента. Планируется опросить родителей и воспитанников, изучив их ожидания от дополнительного образования и возможности их реализации.

Chepeleva M.A.

Yekaterinburg

ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN CLOSED CITY: CHARACTERISTICS, TRENDS

Keywords: supplementary (additional) education of children , availability, demand for additional areas of education, a closed city.

Summary. Analysis of the system of children's supplementary education closed city, comparing the situation with nation-wide indicators allows us to see the possibility of its development. A sort of compensation for the inconvenience caused by the closure of the outside world, were quite good, by Soviet standards, the living conditions in the closed cities. The social distance between the residents of the closed city is estimated as "slight", which increases their solidarity. In such cities always carried out well-funded institutions of children's supplementary education, allowing still get good results in this area. Public availability of children's supplementary education provided by the closed city is also a small area of the city. The city disposes almost all possible areas of children's supplementary education.

The demand for a particular direction of children's supplementary education is difficult to determine, since all institutions are required to train a certain number of students. It is better to analyze the safety of the population. It is planned to interview parents and children learn about their expectations of additional education and opportunities for their realization.

В современном, стремительно изменяющемся мире все больше осознается значение образования как сферы культурной жизни, в которой не только сохраняются и воспроизводятся культурные идеалы и ценности, влияющие на установки и поведение личности, но и закладываются основы будущего. Иными словами, формируется тот значимый социокультурный опыт, который помогает как отдельной личности, так и социуму в целом быстро и эффективно решать стоящие перед ним задачи.

Дополнительное образование детей, являясь составной частью всей образовательной системы России, подчиняется общим законам и государственным требованиям, одно из которых – это ответственность учреждения за качество образовательных услуг лицам от 6-ти до 18-ти лет. Специфические условия дополнительного образования детей заключаются, прежде всего, в высокой степени вариативности, благодаря которой каждый может выбрать образовательное направление, отвечающее его интересам и склонностям, определить объем и темп освоения образовательной программы. Добровольно включаясь в образовательный процесс, ребенок и его родители тем самым доверяют педагогам свое самое ценное достояние – свободное время, надеясь, что результатом такой инвестиции станет эффективное удовлетворение комплекса образовательных потребностей развивающейся личности.

Современные особенности дополнительного образования – оказание платных услуг, возрастающая конкурен-

ция на рынке образовательных услуг – делают актуальными маркетинговые отношения и исследования [5]. Маркетинг в сфере образования имеет свои особенности – это, прежде всего, субъекты маркетинговых отношений и функции этих субъектов на рынке, сфера действия и объекты маркетинговых образовательных услуг, его целевая ориентация и проблемное содержание.

Как измерить степень удовлетворенности образовательной потребности потребителя услуг дополнительного образования, как определить, какие услуги наиболее востребованы, кто является потребителями услуг? Ответы на эти вопросы позволят проанализировать существующую систему дополнительного образования закрытого города, позволят сравнить ситуацию с общероссийскими показателями и увидеть возможности ее развития.

Невозможно анализировать образование как социальную составляющую в отрыве от существующих условий, тем более, когда город входит в систему закрытых административных образований. Создание закрытых городов имело место лишь в советский послевоенный период и предопределялось рядом причин. Во-первых, необходимостью обеспечения государственной безопасности посредством разработки и создания ядерного оружия как сдерживающего фактора начала третьей мировой войны. Во-вторых, формированием научного потенциала, необходимого для создания наукоемких производств, которые также способствовали сохранению экономической и по-

литической независимости советского государства. В-третьих, необходимостью сохранения в тайне сведений о производстве оружия массового поражения и создании новых технологий. В-четвертых, необходимостью компактного проживания населения, занятого на предприятиях, являющихся градообразующими, в целях более мобильного обеспечения нужд этих предприятий [7].

По своей функциональной структуре «закрытые города» принадлежали к городам нового типа, характерным для эпохи НТР [4]. Их основу составляли НИИ, КБ, опытные заводы, испытательные полигоны. Научный поиск, уникальные технические решения, позволившие выйти на передовые позиции в технологии производства, самое современное техническое оборудование и оснащение лабораторий, высококвалифицированные кадры ученых, инженеров и рабочих, спаянных многолетней совместной работой, способные выполнять самые сложные программы, – все это обуславливало исключительно высокий, чтобы не сказать выдающийся или уникальный, научно-технический и опытно-производственный потенциал закрытых городов, зачастую опережающий или во всяком случае не отстающий от западных аналогов. Нередко в закрытых городах размещались соответствующие их профилю высшие, а также средние специальные учебные заведения, что позволяло успешно решать кадровые вопросы. Это определяло и особенности структуры населения – высокий процент лиц с высшим образованием.

Все эти города находились на особом режимном положении, их «закрытость» была и остается отнюдь не метафорой, а физической реальностью. Их окружали и окружают контрольная (или

контрольно-следовая) и запретные зоны, а сам их периметр обнесен двойными-тройными ограждениями (в том числе из колючей проволоки), внутрь которых попасть можно только через контрольно-пропускные пункты. В географическом, не говоря уже об административном и практическом, смысле это создавало для жителей ситуацию изоляции, а сами города выключались из жизни окружающего региона.

Своего рода компенсацией за сложности и неудобства, вызванные закрытостью от внешнего мира, служили неплохие, по советским меркам, условия жизни в закрытых городах. Они строились по индивидуальным, специально разработанным планам и характеризовались четкой планировочной структурой и высоким уровнем благоустройства. В них не было типичного советского дисбаланса между производственной и жилой застройками (обычно разделенными санитарно-защитной зоной), как и между собственно жильем, сферой обслуживания и зелеными зонами отдыха, поддерживался повышенный уровень товарного снабжения, что, в условиях планово-распределительной системы и повсеместного дефицита, имело первостепенное значение.

Особенностью закрытых городов в физическом пространстве является существование материальных границ (забора) [2]. Эти границы становятся фреймом, который задает ограничения взаимодействия в пространстве и во времени. Характеризуя пространство закрытого города, важно отметить, что, во-первых, физические границы фактически являются пределами социального и экономического, культурного роста города. Во-вторых, сообщество закрытого города обладает определенным уровнем инте-

грации (солидарности) и отличительным статусом членства. Закрытый город – это, как правило, моногород, «25% экономически активного населения являются работниками, другая часть – бывшие работники, члены семей настоящих и бывших работников. В этих условиях складывается социальная общность, объединенная разнообразным кругом интересов, которая обладает мобилизационным потенциалом солидарности» [1]. Относительно постоянный состав населения, отсутствие в городе большого количества «случайных людей», как это происходит в больших городах, снимает проблему избыточности количества социальных контактов, характерного для жителей мегаполисов. Вследствие этого, даже случайные или сугубо ролевые социальные контакты оказываются более личными и эмоционально насыщенными, а социальная дистанция между жителями закрытого города субъективно оценивается как «небольшая», что увеличивает их солидарность, ощущение себя как особой группы, а своеобразным символом причастности к сообществу закрытого города становится зональный пропуск. В-третьих, закрытый город обладает определенной культурной системой. Анонимность как черта городского пространства имеет здесь значительно меньшую степень выраженности. Анонимность в больших городах поддерживается благодаря публичным пространствам. В-четвертых, в таких городах всегда осуществлялось хорошее финансирование учреждений детского дополнительного образования, что позволяет до сих пор получать хорошие результаты в данной области [2].

Со своей стороны, анализируя систему дополнительного образования закрытого города, мы попробуем соотнести общероссийские тенденции с нашей

городской ситуацией. Ниже будет представлен анализ деятельности, основанный на статистических отчетах учреждений дополнительного образования (далее УДО) за 2014 год.

На территории городского округа «Город Лесной» осуществляют свою педагогическую деятельность 8 УДО, все учреждения финансируются из местного бюджета. Часть учреждений является структурным подразделением Отдела культуры администрации городского округа «Город Лесной» – это «Детская хореографическая школа» (далее ДХШ), «Детская музыкальная школа» (далее ДМШ), «Детская школа искусств» (далее ДШИ). Спортивные школы города являются структурным подразделением Отдела по физической культуре, спорту и молодежной политике администрации городского округа «Город Лесной» – это Спортивная детская юношеская школа олимпийского резерва «Факел» (далее СДЮСШОР «Факел»), «ДЮСШ Единоборств», «Детская юношеская спортивная школа» (далее ДЮСШ). Два учреждения дополнительного образования являются структурным подразделением управления образования администрации городского округа «Город Лесной» – это «Центр детского творчества» (далее ЦДТ), «Детский (подростковый) центр» (далее ДПЦ).

Всего учреждения дополнительного образования города посещают 6541 человек в возрасте от 4-х до 18-ти лет. На диаграмме показана доля каждого учреждения дополнительного образования (Рис. 1). Наибольшая доля воспитанников в ЦДТ, СДЮСШОР «Факел» – 21% и 20% соответственно, наиболее низкая доля воспитанников в ДХШ и ДЮСШ Единоборств – 4% и 6% соответственно. Виды объединений и количество детей, занимающихся во всех учреждениях допол-

нительного образования города Лесного, представлены на рисунке 2.

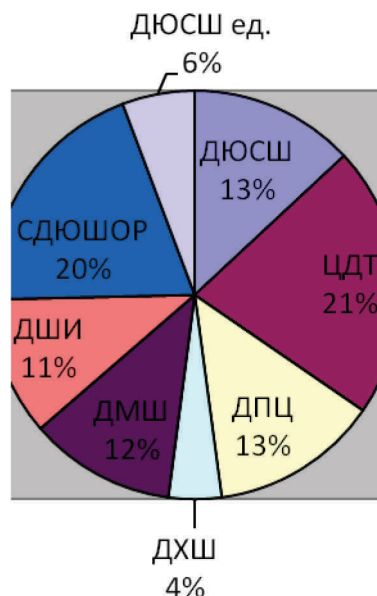


Рис. 1. Доля воспитанников УДОД

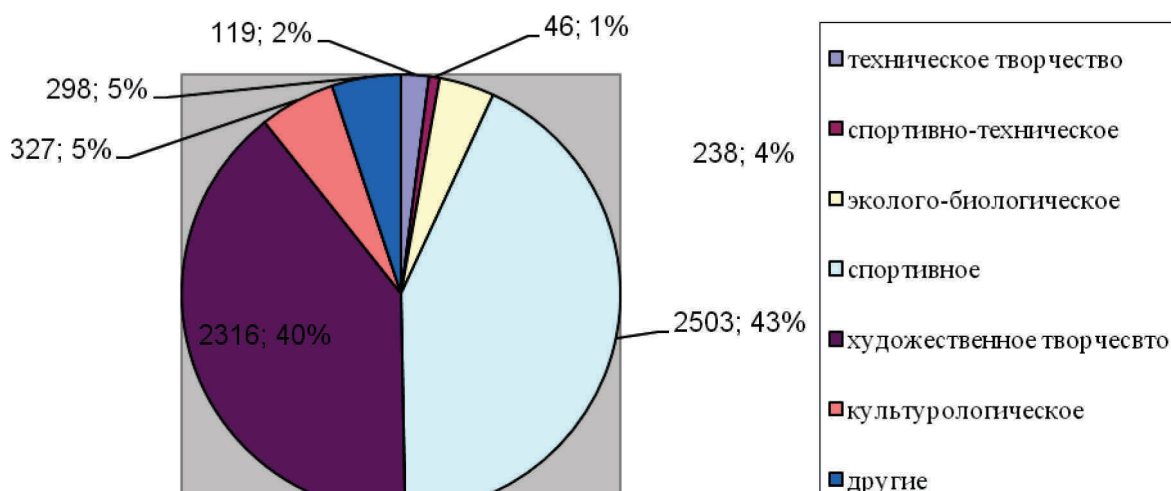


Рис. 2. Количество воспитанников в объединениях

Преобладают спортивная – 42% и художественная направленность – 40%. Такой большой процент дает наличие трех спортивных школ, в которых представлен значительный перечень видов спорта. Художественная направленность представлена художественной школой, дополнительно объединениями Центра

детского творчества, Детского подросткового центра, где используются совершенно разные методы и методики художественного образования. В результате образуется довольно широкое поле для выбора такой направленности.

Возрастная структура детей, посещающих такие объединения в закры-

том городе, только частично совпадает с всероссийской, мы использовали данные, полученные в результате соответствующего исследования контингента учащихся в учреждениях дополнительного образования¹. «Другой важный срез данных, характеризующих возрастную структуру получателей услуг дополнительного образования, – оценка доли детей соответствующего возраста в общей численности контингента. Результаты исследования свидетельствуют, что доля учащихся младшего школьного возраста в структуре контингента незначительно превышает долю детей подросткового возраста. В совокупности они составляют 65,1% от общей численности детей. Доля старшеклассников заметно меньше (15,3%) и незначительно превышает долю дошкольников (11,4%)» [3]. В нашем случае доля младшего школьного возраста **значительно** превышает долю подросткового возраста и в совокупности составляет 78% от общей численности детей. В ЗАТО ниже и доля старшеклассников – 11% по сравнению с всероссийскими показателями (15,3%)

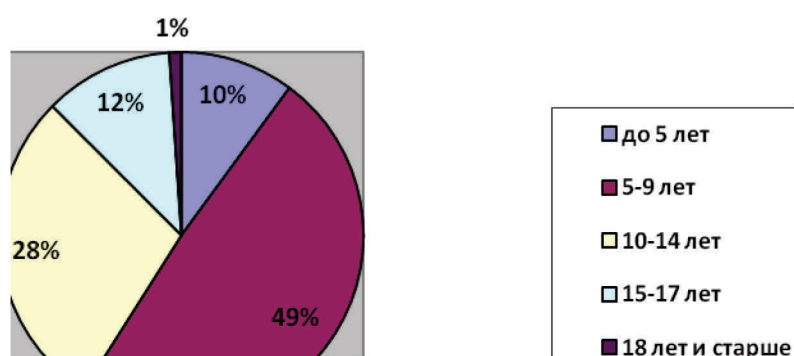


Рис. 3. Возрастной ценз воспитанников

¹Анализируются результаты опроса руководителей УДОД, проведенного в учреждениях дополнительного образования детей (101 – государственные, 254 – муниципальные, и 35 негосударственных), представляющих различные ведомства (образование, культура, спорт) в различных по типу поселений (Москва, города с населением свыше 1 млн человек, с населением от 100 тыс. до 1 млн. человек, до 100 тыс. человек). Социологическое исследование контингента учащихся в учреждениях дополнительного образования осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 году.

По результатам всероссийского исследования в дополнительных образовательных учреждениях занимаются, главным образом, учащиеся начальной и средней (основной) школы: 33,3% и 31,8% – доля учащихся данных возрастов. Если сравнивать с ситуацией в ЗАТО – то здесь этот показатель **несколько другой**: 50% – доля младших школьников и 28% подростков. Это говорит о более целенаправленном поведении родителей, обеспечивающих своим детям вариативность дополнительного образования, поскольку в подростковом возрасте влияние родителей на выбор учреждения дополнительного образования минимален. Другими словами, в закрытом городе родительская общественность младших школьников более озадачена получением дополнительного образования их детьми, нежели в обычных городах, что подтверждается результатами общероссийского исследования.

Еще одна причина – общедоступность дополнительного образования закрытого города, отсутствие родительской платы за получение такого образования.

Специфику дополнительного образования в закрытом городе можно определить в следующем: шаговая доступность учреждений дополнительного образования. Это обеспечивается, во-первых, небольшой территорией города, во-вторых, возможностью «без страха» школьникам возвращаться вечером домой по причине закрытости городского округа.

Кроме того, в городе представлены почти все возможные направления дополнительного образования: научно-техническое, физкультурно-спортивное, художественно-эстетическое, естественнонаучное, эколого-биологическое, военно-патриотическое, социально-педагогическое, культурологическое. Другими словами, практически любой родительский запрос может быть реализован. Безусловно, это особенность малого закрытого города. Дополнительное образование

детей является ценностью для родителей, тем более, когда есть возможность реализации такой ценностной ориентации.

По данным Министерства образования и науки РФ, более 90% учреждений ДО являются муниципальными и не имеют достаточного финансирования. Муниципалитеты, в свою очередь, стараются решить проблему «недофинансирования» за счет родителей [6]. К сожалению, не всегда объединение двух минусов дает плюс: полумеры государства вкупе с полумерами муниципалитета и родителей не дают положительного эффекта. Средств родителей все равно не достаточно на улучшение материально-технической базы, особенно в таких направленностях, как техническое творчество. Проблема получения внебюджетных средств стоит и перед УДО г. Лесной. В настоящее время финансирование довольно скромное, об этом говорит значительная доля внебюджетных источников (Рис. 4).

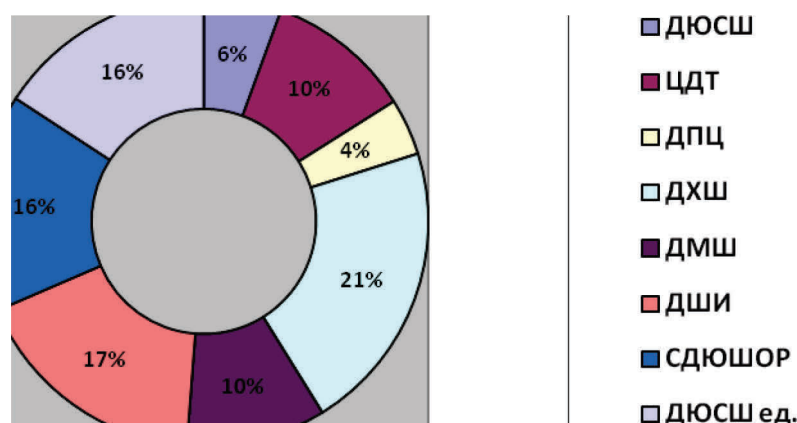


Рис. 4. Доля внебюджетного финансирования от доли внебюджетного финансирования

Наибольшая доля привлечения внебюджетных средств в СДЮШОР «Факел», ДХШ. Наименьшая доля – ДПЦ. Из

таблицы 1 видно, что существенная часть внебюджетных средств состоит из благотворительной помощи и платных обра-

зовательных услуг. В данных учреждениях существует правило – родительский взнос в виде благотворительной помощи. СДЮШОР «Факел» – лидер в данном направлении по причине наибольшего количества воспитанников. Однако следует отметить и значительную долю платных образовательных услуг. В данном случае будет интересным посмотреть распределение по видам внебюджетного финансирования. Большая доля внебюджетных средств состоит из дохо-

дов от платных образовательных услуг – 37,6% от всей внебюджетной деятельности, наименьшая доля – 1,7% от производственной деятельности. Остаток денежных средств – это внебюджетные средства учреждения, заработанные и не потраченные в прошлом календарном году. В перспективе возможно увеличение доли платных услуг в ДО закрытого города, что может привести к сокращению количества детей, занимающихся в таких учреждениях.

Таблица 1

Виды внебюджетного финансирования учреждений дополнительного образования городского округа «Город Лесной», тыс. руб.

	ДЮСШ	ЦДТ	ДПЦ	ДХШ	ДМШ	ДШИ	СДЮ-ШОР	ДЮСШ ед.	всего	%
Остаток денежных средств	97	56	71	92	17	17		16	366	1,8
Платные образовательные услуги	670	1331	158	1774	791	1441		1552	7717	37,6
Производственная деятельность				353					353	1,7
Благотворительная деятельность	158	603	186	569	132	985	4515	190	7338	35,8
Другие			15		2432		2209		4656	22,7
Итого	925	1990	430	2788	2272	2443	6724	1758	20430	

Общая тенденция дополнительного образования подтверждается и на территории закрытого города – увеличение доли детей в дополнительном образовании в возрасте от 5-ти до 9-ти лет, снижение доли школьников среднего звена и старшего школьного возраста. Это общероссийская проблема: трудно увлечь старших школьников дополнительным образованием, за исключением предметной деятельности. На реализацию данной задачи направлены усилия

всех УДО. Здесь необходимо думать о смене форм работы, видов деятельности, создания так называемой системы детского самоуправления учреждением дополнительного образования.

В условиях увеличения необходимости привлечения внебюджетных средств требуется измерение удовлетворенности услугами дополнительного образования. Основная задача – соотнести удовлетворенность с качеством дополнительного образования. Выделить крите-

рии оценки, значимые для самих школьников и их родителей, поскольку качество дополнительного образования нельзя оценивать только победами и достижениями учащихся. Высокие достижения есть только у небольшого процента воспитанников, посещающих УДО. Основная масса воспитанников, по всей видимости, реализует другие потребности в дополнительном образовании. Это может быть проведение досуга, личностное развитие, получение знаний, умений, навыков и т.д.

Говорить о востребованности того

или иного направления УДО тоже сложно, поскольку все учреждения выполняют муниципальное задание и обязаны обучить то количество воспитанников, которое необходимо. Здесь можно анализировать сохранность контингента, то есть количество воспитанников, которые пришли заниматься на следующий год. Планируется опросить родителей и воспитанников, изучив их ожидания от дополнительного образования и возможности их реализации. Другими словами, сравнить, что хотят получить родители – заказчики, что они получают в реальности.

Библиографический список

1. Баразгова, Е.С. Социально-территориальная общность: изменчивость в развитии / Е.С. Баразгова, М.Н. Вандышев, Л.С. Лихачева. – Екатеринбург, 2012.
2. Веселкова, Н.В. Практика жизнеобеспечения населения моногородов: между прошлым и будущим / Н.В. Веселкова, М.Н. Вандышев, Е.В. Прямикова // Развитие городов в условиях глобализации : сб. науч. тр. в честь юбилея засл. деятеля науки РФ, д-ра геогр. наук, проф. Е.Г. Анимиды; М-во образования и науки РФ, Урал. гос. экон. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2012. – С. 113–118.
3. Данилова, А.В. Особенности социального пространства закрытого города [Электронный ресурс] / А.В. Данилова. URL: http://lomonosovmsu.ru/archive/Lomonosov_2013/2260/24320_7fd0.pdf.
4. Куприянов, Б.В.; Косарецкий, С.Г. Социологическое исследование контингента учащихся в учреждениях дополнительного образования // Социология образования. – 2014. – № 2. – С. 90–99.
5. Лапшо, Г.М.; Полян, П.М. Архипелаг «ЗАТО» / Г.М. Лапшо, П.М. Полян // Социологические исследования. – 1998. – № 2. – С. 43–48.
6. Лаптев, В.М. Социолого-управленческий анализ системы дополнительного образования / В.М. Лаптев // Вестник Челябинского Государственного университета. – 2008. – № 11 (112).
7. Павлов, А.В. Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности : мат-лы Междунар. науч.-практич. конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Челябинск – Москва / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 340 с.
8. Худякова, И.В. Правовое положение закрытых административно-территориальных образований : дис. ... канд. юрид. наук. – Казань, 2003.

Статью рекомендует канд. социол. наук, доцент Шалагина Е.В.

«ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
СТРУКТУРА, ПРОЦЕССЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

5 ноября 2015 года на факультете социологии Института социального образования УрГПУ состоялась научно-практическая конференция «Исследования образовательного пространства: структура, процессы и перспективы развития». Конференция носила межрегиональный характер, в ее работе участвовали ученые из Керчи, Москвы, Перми и даже Петропавловска (Казахстан). Участвовали также ученые и преподаватели различных вузов Екатеринбурга (УрГПУ, УрФУ, УГМУ, УрГЭУ).

Тема конференции возникла не случайно, кафедра социологии и политологии



в течение ряда лет работает над комплексной научной темой «Социальная ценность образования» (в течение длительного времени работу над данной темой возглавляла Л.Я. Рубина, доктор философских наук, профессор). На сегодняшний день для изучения образования крайне актуальным становится применение пространственной методологии.

Научный интерес к пространству в современной социологии связан, во-первых, с высокой мобильностью индивидов и групп в современном обществе¹. При этом последняя рассматривается в широком смысле, не только как физическое, телесное передвижение, но и как различные межкультурные коммуникации, как расширение взглядов человека на окружающий мир, изменение его представлений. Мобильность может быть не связана напрямую ни с физическим пространством, ни с социальной иерархией. Работа над собой, повышение квалификации, стремление узнать что-то новое – это тоже признаки мобильности. Например, ученик может быть более мобилен, и освоенное им социальное пространство будет шире, нежели у учителя, не только за счет возможностей родителей, но и за счет процесса саморазвития, активного использования сетевых ресурсов. Во-вторых, обращение к пространству связано с индивидуализацией современного общества, с подчеркиванием значения горизонтальных связей.

Привычный взгляд на образовательное пространство предполагает место, локализацию соответствующей деятельности: в России это 62 000 школ, более 600 университетов, более 2000 колледжей и 3000 профессиональных школ, находящихся на территории страны². В педагогике образовательное пространство – это организация обучающей среды, обеспечение условий для развития познавательной активности обучаю-

¹ См.: Urry J. *Mobilities*/ Cambridge: Polity Press, 2007; Веселкова, Н.В. Новые исследования мобильности: совпадающие и несовпадающие потоки и социальная компетентность // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – № 3.

² E-ditorium образовательное пространство новой молодежной медиакультуры. Сайт Института новых образовательных технологий и информатизации. РГГУ. <http://inot.rsuh.ru/news.html?id=72637> (дата посещения – 15.08.2011).

щихся. Для изучения образования в социологии крайне важно определение пространства как представленного в терминах символов, значений и смыслов, как матрицы и продукта социальных, в нашем случае повседневных образовательных практик³. Анри Лефевр рассматривает пространство как единое целое, где ощущения, идеи, практики и физический мир соединяются в динамическом процессе постоянного возникновения и воспроизводства отношений между людьми, сообществами и институтами.⁴

Пространство *осваивается* как символическая реальность, через включенность в социальные практики, постигается в пространственных репрезентациях и проживается посредством ассоциации изображений (образов). Дистанцирование и определение своих позиций лежит в основе всех актуальных взаимодействий и связано с основными смыслами, получающими разную интерпретацию в полях образовательного пространства. Так, например, авторитет учителя, ценность получаемого образования подтверждаются или ниспровергаются посредством родительских обсуждений, мотивация к обучению подкрепляется или, наоборот, ослабляется путем выработки определенного отношения в группе обучающихся.

Доклады конференции были посвящены самым различным вопросам, что было связано с широтой заявленной темы. Использование методологии пространства позволяет, например, ответить на вопрос, почему школьные учителя считают себя успешными, им нравится работать в своей школе, они не собираются менять место работы,



но отказываются рекомендовать своим собственным детям свой профессиональный выбор. Любая образовательная ситуация предельно сложна хотя бы потому, что включает в себя, как минимум, две стороны, две личности – обучающего и обучающегося. Каждая из этих личностей имеет свой опыт, свою оценку конкретной ситуации, более того, сама ситуация всегда уникальна. Особенности взаимодействия различных акторов с учетом проявлений их субъектности проявляются как в интерпретации, так и в реализации норм и правил. П. Бурдьё называет это «чувством игры», то

есть тем, что порождает бесконечность поступков, приспособленных к бесконечности возможных ситуаций, которые ни одно правило не может предусмотреть⁵.

Именно такая смысловая неопределенность делает работу педагога предельно творческой, интересной, но одновременно и создает массу проблем, заставляет работать на пределе собственных физиологических и психологических возможностей. Да, нравится, да, интересно, но, возможно, мои дети найдут себе более спокойное и более прибыльное занятие. Определение смысла собственной деятельности, поддержка коллег, восхищение или пренебрежение учеников, требования, даже жалобы или, наоборот, поддержка родителей, переживания по поводу своей зарплаты и низкого престижа такой значимой деятельности сливаются воедино и проявляются в том, что мы называем «самочувствие учителя». Точно так же происходит, например, выбор вуза бу-

³ Черняева Т. Архитектоника социального пространства. – Саратов : Сарат. гос. техн. ун-т, 2004.

⁴ Лефевр А. Производство пространства / Пер. с фр. -. М. : Strelka Press, 2015.

⁵ Бурдьё П. Начала. – М. : Socio-Logos, 1994.

дущими студентами: интерес к какой-либо специальности, желание жить в том или ином городе, стремление сохранить дружеские связи, возможность бюджетного обучения образуют смысловое поле, в котором и происходит этот самый выбор.

Елена Прямикова

- Баст Елена Ивановна** магистрант кафедры психологии Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева (Казахстан, Петропавловск)
адрес: 150000, Петропавловск, ул. Пушкина, 85
e-mail: bast_elena@mail.ru
- Веселкова Наталья Вадимовна** кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета (Екатеринбург)
адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19
e-mail: valeragert@gmail.com
- Герт Валерий Александрович** кандидат философских наук, доцент, декан факультета социологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75
e-mail: valeragert@gmail.com
- Ершова Наталья Владимировна** преподаватель МАОУ ОУ № 143 (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75
e-mail: pryamikova@ya.ru
- Кемалова Лилия Исметовна** кандидат философских наук, доцент кафедры общественных наук Керченского государственного морского технологического университета (Керчь)
адрес: 298309, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, 82
e-mail: socsoc11@mail.ru
- Лагутин Анатолий Васильевич** преподаватель кафедры социологии и социальной работы Керченского государственного морского технологического университета (Керчь)
адрес: 298309, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, 82
e-mail: lagutatolya@mail.ru
- Митрофанова Ксения Александровна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного медицинского университета (Екатеринбург)
адрес: 620219, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3
e-mail: kmits@mail.ru
- Мокерова Юлия Викторовна** кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета (Екатеринбург)
адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19
e-mail: akoryakovtsev@yandex.ru
- Нифонтов Виталий Иванович** кандидат химических наук, старший научный сотрудник научно-образовательного центра Института педагогики и психологии детства УрГПУ Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: docentpetrova@gmail.com

- Пенькова
Елена
Анатольевна** старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного медицинского университета (Екатеринбург)
адрес: 620219, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3
e-mail: penkova7@gmail.com
- Прямикова
Елена
Викторовна** доктор социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75
e-mail: pryamikova@ya.ru
- Серебренникова
Анна
Ивановна** кандидат экономических наук, доцент кафедры финансовых рынков и банковского дела Уральского государственного экономического университета (Екатеринбург)
адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75/Народной Воли 62, ауд. 45
e-mail: fribd@usue.ru
- Смирных
Ольга
Владимировна** зам. директора по УВР МАОУ Лицей № 100 (Екатеринбург)
адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Ильича, 48а
e-mail: 100direktor@mail.ru
- Удинцева
Евгения
Яковлевна** директор МАОУ Лицей № 100 (Екатеринбург)
адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Ильича, 48а
e-mail: 100direktor@mail.ru
- Чепелева
Марина
Александровна** директор МБУ ДО «Детский (подростковый) центр» (г. Лесной)
адрес: 624201, г. Лесной, ул. Белинского, 47
e-mail: mchepel2008@yandex.ru
- Шапко
Ирина
Валерьевна** кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и политологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75
e-mail: pryamikova@ya.ru
- Яковенко
Марина
Леонидовна** доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социологии и социальной работы Керченского государственного морского технологического университета (Керчь)
адрес: 298309, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, 82
e-mail: socsoc11@mail.ru
- Яковлева
Екатерина
Евгеньевна** магистрант Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75
e-mail: pryamikova@ya.ru

- Bast
Yelena
Ivanovna** Postgraduate of the Psychology department of North-Kazakhstan state university named after M. Kozybayev (Kazakhstan, Petropavlovsk)
address: 150000, Petropavlovsk, Pushkin street, 85
e-mail: bast_elena@mail.ru
- Veselkova
Nataliya
Vadimovna** Cand. Sc. (Sociology), associate professor of applied Sociology department of Ural federal university (Yekaterinburg)
address: 620002, Yekaterinburg, Mira street, 19
e-mail: valeragert@gmail.com
- Gert
Valerij
Alexandrovich** Cand. Sc. (Philosophy), associate professor, Dean of the Faculty of Sociology of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, 8th March street, 75
e-mail: valeragert@gmail.com
- Yershova
Nataliya
Vladimirovna** Teacher of MAEE specialized school № 143 (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, 8th March street, 75
e-mail: pryamikova@ya.ru
- Kemalova
Liliya
Ismetovna** Cand. Sc. (Philosophy), associate professor of social science department of Kerch state marine technological university (Kerch)
address: 298309, Kerch, Ordzhonikidze street, 82
e-mail: socsoc11@mail.ru
- Lagutin
Anatolij
Vasiljyevich** Lecturer of Sociology and social work department of Kerch state marine technological university (Kerch)
address: 298309, Kerch, Ordzhonikidze street, 82
e-mail: lagutatolya@mail.ru
- Mitrofanova
Kseniya
Alexandrovna** Cand. Sc. (Education), associate professor of foreign languages department of Ural state medical university (Yekaterinburg)
address: 620219, Ekaterinburg, Repina street, 3
e-mail: kmits@mail.ru
- Mokerova
Yuliya
Victorovna** Cand. Sc. (Sociology), associate professor of applied Sociology department of Ural federal university (Yekaterinburg)
address: 620002, Yekaterinburg, Mira street, 19
e-mail: akoryakovtsev@yandex.ru
- Nifontov
Vitalij
Ivanovich** Cand. Sc. (Chemistry), senior researcher of Research and Education center of the Institute of pedagogy and psychology of childhood of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26
e-mail: docentpetrova@gmail.com
- Penjkova
Yelena
Anatoljyevna** Senior lecturer of foreign languages department of Ural state medical university (Yekaterinburg)
address: 620219, Ekaterinburg, Repina street, 3
e-mail: penkova7@gmail.com

- Pryamikova
Elena
Viktorovna** Doctor of Sociology, associate professor of Sociology and politology department of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620142, Yekaterinburg, 8th March street, 75
e-mail: pryamikova@ya.ru
- Serebrennikova
Anna
Ivanovna** Cand. Sc. (Economics), associate professor of financial markets and banking department of Ural state economics university (Yekaterinburg)
address: 620144, Yekaterinburg, 8th March street, 75/Narodnoy Voli street 62, room 45
e-mail: fribd@usue.ru
- Smirnykh
Olga
Vladimirovna** deputy headmaster for curriculum and discipline, Lyceum № 100 (Yekaterinburg)
address: 620012, Yekaterinburg, Ilyicha street 48 a
e-mail: 100direktor@mail.ru
- Udintseva
Evgenia
Yakovlevna** Director of Lyceum № 100 (Yekaterinburg)
address: 620012, Yekaterinburg, Ilyicha street, 48 a
e-mail: 100direktor@mail.ru
- Chepeleva
Marina
Alexandrovna** Director of MBE «Children (teenage) center» (Lesnoy)
address: 624201, Lesnoy, Belinskogo street, 47
e-mail: mchepel2008@yandex.ru
- Shapko
Irina
Valerjevna** Cand. Sc. (Philosophy), associate professor of Sociology and politology department of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, 8th March street, д. 75
e-mail: pryamikova@ya.ru
- Yakovenko
Marina
Leonidovna** Doctor of Philosophy, professor, Head of Sociology and social work department of Kerch state marine technological university (Kerch)
address: 298309, Kerch, Ordzhonikidze street, 82
e-mail: socsoc11@mail.ru
- Yakovleva
Yekaterina
Yevgenjevna** Postgraduate of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, 8th March street, 75
e-mail: pryamikova@ya.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. №3

Компьютерная верстка Ю. Мухиной

Подписано в печать 29.09.2015. Формат 60x84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Book Antiqua». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 10,6. Уч.-изд. л. 5,7. Тираж 500 экз. Заказ № _____.

Отпечатано в типографии
ООО «Издательский Дом «Ажур»
620075, г. Екатеринбург, ул. Восточная, 54.
Тел.: (343) 350-78-28, 350-78-49