

Учредитель:
ФГБОУ ВПО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Главный редактор:
Игошев Б.М.,
доктор педагогических
наук, профессор

**Заместитель
главного редактора:**
Ларионова И.А.,
доктор педагогических
наук, профессор

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

Адрес редакции:
г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26,
каб. 419-а

Тел.:
(343) 235-76-86

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
Российской Федерации
по делам печати,
телерадиовещания и
средств массовых
коммуникаций
от 24.01. 2011 г.

Свидетельство
о регистрации
ПИ № ФС 77-43737

При перепечатке
материалов ссылка
на журнал и авторов
обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....	3
<u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</u>	
Дамаданова Х. Д., Юнусова К. А. Этносоциальные факторы идентификации в условиях национально-русского двуязычия.....	4
Коротун А. В. Требования государственных образовательных стандартов к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в вузе: сравнительный аспект.....	14
Попова О. И. Трансформация имиджа преподавателя вуза: анализ социологических исследований.....	37
Рогожина А. В. К вопросу о содержании познавательных универсальных учебных действий.....	57
<u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ</u>	
Зыскина М. А. Ознакомительная практика с элементами волонтерской деятельности как условие вхождения студента-первокурсника в профессию «Социальная работа».....	65
Галанина А. С. «Университет третьего возраста» как средство самореализации лиц пожилого возраста.....	77
<u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</u>	
Игошев Б. М. Инновационное образование как условие и средство обеспечения мобильности профессиональных педагогических кадров.....	85
Ларионова И. А. Сущность интеграционных процессов в образовании.....	104
Магомедов Г. А. Подготовка студентов к превентивной работе с трудными детьми в процессе учебной деятельности.....	120
Сморчкова В. П. Условия профессионального самопознания будущего социального педагога.....	131
ЛИЦА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ	135
ПРОЕКТЫ	137
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	139
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	141
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	143

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.	кандидат педагогических 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

Абрамова И. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Ахьямова И. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Байлук В. В.	доктор философских наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Беляева М. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Герт В. А.	кандидат философских наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Дегтерев В. А.	кандидат педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Зыскина М. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Иваненко М. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Москалева А. С.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Шарин В. И.	доктор экономических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Ширшов В. Д.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Шрамко Н. В.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Российской универсальной научной электронной библиотеки

К читателям журнала

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, ректор Уральского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Научно-практический журнал «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» стал уже достаточно распространенным периодическим изданием среди различных целевых аудиторий. Мы продолжаем публиковать наиболее актуальные и интересные материалы, связанные с развитием и модернизацией социально-гуманитарного образования.

Открывает первый раздел данного издания статья коллег из Дагестанского государственного педагогического университета Х. Д. Дамадановой и К. А. Юнусовой, раскрывающая этносоциальные факторы идентификации в условиях национально-русского двуязычия. Далее А. В. Коротун представляет сравнительный анализ требований государственных образовательных стандартов к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в вузе. О. И. Попова описывает результаты социологических исследований, связанных с изучением характеристик имиджа современного преподавателя вуза. Завершает раздел «Социально-гуманитарные исследования» статья молодого ученого А. В. Рогожиной, раскрывающая содержание познавательных универсальных учебных действий обучающихся.

Раздел «Социально-гуманитарные технологии» представлен двумя публикациями, связанными с одной профессиональной областью – социальной работой. Характеристике ознакомительной практики с элементами волонтерской деятельности студентов-первокурсников посвящает свои материалы М. А. Зыскина. Технологию геронтообразования как средство самореализации лиц пожилого возраста раскрывает А. С. Галанина.

В третьем разделе журнала находят отражение различные подходы к инновационному образованию в обеспечении мобильности профессиональных педагогических кадров (Б. М. Игошев); сущности интеграционных процессов в образовании (И. А. Ларионова); подготовке студентов к превентивной работе с трудными детьми (Г. А. Магомедов); определению условий профессионального самопознания будущего социального педагога (В. П. Сморгчова).

С уважением, Борис Михайлович Игошев

Дамаданова Х. Д., Юнусова К. А.

Махачкала

ЭТНОСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Ключевые слова: этносоциальный, идентификация, национально-русское двуязычие, формирование личности.

Аннотация. Адекватная, аутентичная этноязыковая идентификация личности дагестанца обязательно предполагает учет детерминирующего значения той среды, частью которой он является, то есть дагестанского народа. При этом мы исходим из непреложной истины, что человек является не механической составляющей общества, в котором он родился, рос, живет и работает, принадлежность к которому сам признает, а полнозначным выразителем быта, обычаев, традиций, образа мыслей, стереотипов поведения, духовно-эстетических идеалов и патриотических порывов народа.

Damadanova H. D., Yunusova K. A.

Makhachkala

ETHNO-SOCIAL FACTORS OF IDENTIFICATION IN THE CONDITIONS OF NATIONAL-RUSSIAN BILINGUALISM

Keywords: ethno-social, identification, national-Russian bilingualism, formation of personality

Summary. Adequate, authentic ethno-linguistic identification of a person of a Dagestani necessarily involves consideration of determining meaning of the environment, the part of which he is, that is, people of Dagestan. We proceed from the indisputable truth that a man is not the mechanical part of the society in which he was born, grew up, lives and works, belonging to which he admits, but a man is a full-meaning expression of life, customs, traditions, way of thinking, behavioral stereotypes, spiritual and aesthetic ideals and patriotism of the people.

Николай Бердяев, сетуя на то, что в консервативной русской мысли не было самосознания личного духа, писал: «Идея, смысл раскрывается в личности, а не коллективе, и народная мудрость раскрывается на вершинах духовной жизни личностей, выражающих дух народный. Без великой ответственности и дерзновения личного духа не может осуществляться разви-

тие народного духа... Величайшие русские гении боялись этой ответственности личного духа и с вершины духовной падали вниз, припадали к земле, искали спасения в стихийной народной мудрости» [6].

В общественном сознании дагестанцев и рассуждениях авторов научных работ, непосредственно касающихся дагестанского народа, нет единства понима-

ния его сущности, а его научно-теоретическая дефиниция сводится к фрагментарной констатации тех или иных характерологических черт. Более того, наблюдаются полярно противоположные взгляды на онтологию самого феномена: одни считают дагестанский народ древним явлением, по словам других, его предстоит создавать на тех или иных началах, идеях с помощью тех или иных движущих сил, пассионариев. Поэтому в содержании понятия «дагестанский народ» следует акцентировать его этногенетическую и историко-культурную общность, так как в публицистическом обиходе оно чаще подразумевает население, обитающее на определенной территории в данное время.

Обобщающей характеристики дагестанский народ еще не получил, хотя он рассматривается не только в любительских упражнениях неспециалистов, но и в серьезных научных трудах ученых.

Справедливости ради отметим, что приятным исключением из этого является концепция М. Г. Алиева, хотя все же изложенная в разных статьях, выступлениях, интервью не как цельнооформленное определение [5]. Несомненным вкладом в научно-теоретическое осмысление дагестанского народа следует считать работу Р. М. Магомедова «Единство народов – великое благо Дагестана» [11].

Итак, нам предстоит рассмотреть мнения ряда авторов о дагестанском народе, прежде чем изложить собственную точку зрения, в частности Р. М. Магомедова, Р. Г. Абдулатипова, М. Г. Алиева, А. А. Абдуллаева, Г. И. Магомедова, М. Г. Магомедова, С. Исрапилова.

Правильному осмыслению дагестанского народа как исторической этносоциальной и культурной общности мешает пресловутый скепсис по отношению к недавнему нашему прошлому. Имеем в

виду вульгарную практику современных обществоведов извращенно преподносить концепцию дагестанского народа как попытку приписать ему характер искусственно создаваемого суперэтноса, несмотря на то что и в советское время и в наши дни разговор об уникальной исторической общности – дагестанском народе – не встречается без оговорки, что это не этническое образование.

В Дагестане проживают 14 относительно крупных этносов: аварцы, агулы, азербайджанцы, даргинцы, кумыки, лакцы, лезгины, ногойцы, русские, рутульцы, табасаранцы, таты, цахуры, чеченцы и 16 этнических групп, считающих себя частью того или иного относительно крупного этноса. Здесь также живет «недагестанское по этническому происхождению население – около шестидесяти национальностей России, стран ближнего и дальнего зарубежья» [5].

Какие из них являются коренными, а какие некоренными? По мнению А. А. Абдуллаева, такая постановка вопроса не совсем корректна, поскольку в условиях полиэтнического дагестанского социума подобная дифференциация практически лишена здравого смысла. Тем не менее, он считает допустимым в сугубо исследовательских целях употреблять терминологическую корреляцию: «автохтонные» (синонимы-аборигенные, исконные) – «вторичные» народы [2; 3].

«В общественном сознании дагестанцев, – пишет М. Г. Алиев, – чувство единства и целостности Дагестана сформировалось и развилось задолго до нынешнего поколения» [5]. Касаясь дагестанского народа, в другом месте той же работы автор отмечает: «*Дагестанский народ* – это не отдельный этнос. Такой национальности не существует. Но он существует как *историческая общность*. Это не спекулятивное понятие, а реальная, живая,

деятельная, самосознающая общность всех наших национальностей, социально-исторический субъект всех деяний: культуры, материального производства, искусства, более того, источник политической, государственно-правовой власти в Дагестане. Следовательно, и республиканское единство Дагестана зиждется на реальности дагестанского народа, характеризует сплав общего, тождественного, сходного и родственного в тесной связи с индивидуальным. Задача состоит в том, чтобы, тщательно исследуя историю становления и деятельности дагестанского народа во взаимодействии всех народов республики, создать в обществе обоснованную уверенность в необходимости нашей дальнейшей социально-политической, гражданской, культурно-нравственной сплоченности».

Говоря о сегодняшнем состоянии дагестанского народа как исторически сложившейся общности, А. А. Абдуллаев акцентирует внимание на таком интеграционно существенном факторе, каковым является русский язык как средство межнационального общения [4]. Особо подчеркивая оригинальность, уникальность дагестанского народа как этнического, социального, культурно-исторического и геополитического феномена, как полилингвального социума, он называет русский язык «своего рода индикатором единства живущих в Дагестане этносов» [4]. Таким образом, обоснованно отвергая мысль о том, будто дагестанский народ – это особый этнос, А. А. Абдуллаев не исключает из дефиниции данной общности элемента этничности, очевидно, исходя из исторического факта единства народов Дагестана и их языков, подразумевая под этносом «биофизическую реальность, всегда облеченную в ту или иную социальную оболочку», со своими природными формами и стереотипами поведения.

Обоснованно характеризуя даге-

станский народ как «реальную социально-культурную общность людей с русским языком, который служит ей в сферах межнационального общения, образования, в общественно-политической и культурной жизни, не зная альтернатив», он предостерегает от ошибочного вывода о том, что якобы феномен «дагестанский народ» нивелирует этноязыковые или этнопсихологические специфические признаки входящих в него народов».

О том, что дагестанцы никогда не были фанатично преданы предписаниям мусульманской религии и следовали выработанному веками кодексу народной морали, то есть адату, писали многие ученые. Ссылаясь на специальную записку фельдмаршала А. Барятинского Александру II, в которой говорилось о том, что в Дагестане сложилась поистине «одна духовная национальность», М. Г. Алиев явно преувеличивает интеграционную роль ислама и идеализирует, подобно многим тенденциозным авторам, образ Шамиля. Тот неоспоримый факт, что ни исламу и ни Шамилю принадлежит заслуга в духовном единении дагестанцев, неопровержимо доказывается тем, что большая часть Дагестана и дагестанцев не участвовала в его движении. Временное их разделение в годы Кавказской войны на сторонников Шамиля и тех, кто придерживались нейтралитета, не было разрушением векового их единства, которое существовало до Шамиля и продолжается после него. Об этом уместно говорить здесь, в контексте характеристики дагестанского народа, потому что сегодня в Дагестане полным ходом идет процесс исламизации общественного сознания. В условиях поликонфессионального, полиэтнического Дагестана культивирование одной религии, если даже она исповедуется большинством населения, не может не ущемлять свободу совести представителей других

религий и не смущать атеистов или нейтральных, которые не являются ни верующими, ни воинствующими безбожниками. Справедливо замечание М. Г. Алиева по этому поводу: «Одновременно дружно замолкли наши атеисты, в особенности ученые. Между тем свобода совести – это не только свобода религии, религиозных убеждений, это ведь и свобода атеизма и атеистической пропаганды, в конечном смысле – свобода пропаганды науки и светских знаний, материалистической философии и искусства, это свобода пропаганды гуманизма и гуманистических отношений между людьми [5].

В последние десятилетия утвердилось тенденция к восхвалению религии, гиперболизации ее значения в жизни народов. Особенно много пишут о православию, наделяя его всечеловечностью, судьбоносным потенциалом, считая целесообразным религиозное обучение «от детсада до вуза». Н. Д. Никандров как сторонник этой точки зрения делает в своей статье оговорку: «Но религиозное обучение, т. е. информирование, – еще не религиозное воспитание» [12].

Если представить себе процесс обучения, к примеру христианству православного толка, то станет очевидным, что оно будет преподноситься в тех же оценках, в той пафосности, которыми отличаются суждения Н. Д. Никандрова [12]. В этом случае, как думается, чрезвычайно проблематично провести грань между обучением и воспитанием.

Явное преувеличение роли ислама в истории дагестанского народа находим в статье А. М. Магомедова «Религиозная толерантность в Дагестане»: «Исторически ислам стал этноинтегрирующей (объединяющей народы) силой формирования дагестанских народов, – пишет он, – Ислам помог сохранить национальные культуры и национальное самосознание дагестан-

ских народов на протяжении многих веков своего функционирования в Дагестане» [9].

По-видимому, автор не учитывает многого. Во-первых, дагестанский народ как полиэтнический и поликонфессиональный феномен известен с тех древних времен, когда еще не было ислама, во-вторых, не исламу обязаны дагестанцы своим культурным развитием, а светскому образованию, благодаря которому они достигли и культурнообразовательного высокого уровня, и советского патриотизма, дагестанского патриотизма тогда, когда господствовал всеобщий атеизм.

Этот автор употребляет термин **отделение церкви, мечети от государства**, не понимая разницы в значении слов **церковь** и **мечеть**. Церковь означает не только православный храм, но и объединение последователей той или иной религии, организацию, ведающую религиозной жизнью и соответствующим культом [9]. Именно вот это второе значение имеется в виду, когда говорят об отделении церкви от государства. Что же касается мечети, то она означает только лишь мусульманский храм. Формула «отделение церкви от государства» подразумевает все религии.

Известно, что религия как форма общественного сознания оказывает существенное воздействие на верующих, способствуя формированию у них национального и интернационального самосознания. Однако религию нельзя считать самодовлеющей основой духовной культуры, ибо в качестве альтернативы ей атеизм тоже восходит к истокам человеческой духовности.

Те, кто гиперболизирует прогрессивное, цивилизационное значение религии, не придают значения тому, что и православие и ислам, исповедуя самые благородные человеколюбивые нравственные постулаты, на деле служили и служат как рабски угодливые хранители

господствующей кучки людей при нищенствующем подавляющем большинстве народа. В частности, православие благословляло строй, при котором около 90 % русских жило в рабстве. При характеристике интернациональной полиэтнической дагестанской общности неизбежно возникает вопрос: каково место русского населения Дагестана в этой общности. «Оно является составной частью многонационального дагестанского народа, – отвечает на него М. Г. Алиев, – активно участвовало и участвует во всех социально-экономических, политических, научно-технических, культурных, языковых и информационных процессах в республике, служит живым мостом, соединяющим Дагестан с другими субъектами Российской Федерации и Федеральным центром» [5].

О том, что «глубинная внутренняя духовная общность у дагестанских народов – качество изначальное», – пишет Р. М. Магомедов, – наша общность – явление исконное и глубинное, в то время как подчеркиваемые ныне этнические различия между нами всегда носили второстепенный характер, а нынешняя их значимость – недавнего происхождения, она возникла как попутное следствие объективного процесса исторического развития» [9].

Хорошо известно, что институты кунака и муталима, с одной стороны, демонстрировали своим существованием единство дагестанского народа, с другой стороны, интенсивность, массовость и частотность их укрепляли это единство. Таковую же роль играла меновая торговля, которая функционировала на крупных базарах. В не меньшей степени показательна разносная торговля. Это была торговля галантерейными, бакалейными товарами, фруктами и овощами как внутри однонационального региона, так и за его пределами. Так, по рассказам старшего поколения нынешних дагестанцев, их родители

хорошо помнили, как в дагестанскую глубинку привозили на верблюдах даже сырую нефть из Баку, которая необходима была для ночного освещения: ею заправляли так называемые **чирахы** – примитивные глиняные светильники.

То, что дагестанцы – единый народ, признает и Р. Г. Абдулатипов, который пишет: «исторически формировалась этнокультурная общность дагестанского народа при культурно-языковых различиях внутри него. В этом плане народы Дагестана не столько классические нации, сколько культурно-языковые составляющие единого дагестанского народа» [1]. Тем не менее, трудно согласиться с ним, когда он говорит об исламе как факторе, который «может помочь нам в создании благоприятного духовно-нравственного климата в обществе, в очищении общества от безнравственности» [Там же]. Автор почему-то не соотносит с процветанием ислама в Дагестане параллельного процесса, о котором сам же пишет: «Сегодня в России, в Дагестане до угрожающего уровня снижена цена совести, порядочности, честности, снижена цена человеческой личности. Это опасный предел, за которым последует разрушение личности, разрушение нашей самобытности» [Там же]. Никто не может утверждать, что в таких разрушительных процессах повинен ислам, однако очевидно, что он не препятствует их возникновению и развитию.

На наш взгляд, было бы заблуждением считать деятельность национальных движений в Дагестане показателем дробления единого дагестанского народа. Народы Дагестана и национальные движения нельзя отождествлять. Эти движения самораспустились, так и не решив ни одного из злободневных вопросов национальной экономики, политики, культуры и т. д. Серьезно заблуждается и тот, кто говорит о социальной силе, способной

объединить дагестанский народ, якобы расколотый на части. В этой связи кажется странным и неожиданным безапелляционное заявление Р. Г. Абдулатипова: «Задачу объединения всех дагестанцев в единый дагестанский народ призваны решать мы – политики и интеллигенция – те, кто учился за счет государства, народа и кому доверена власть от имени народа» [1]. Так он говорил на конференции, которая состоялась в январе 1997 года. Через два года после приведенного заявления Р. Г. Абдулатипова единый дагестанский народ блестяще продемонстрировал изумленному обывателю – россиянину, и всему миру – свою сплоченность, выступив против вторгшихся из Чечни боевиков и с помощью воинов Российской Армии отстояв священную землю Дагестана, России, а также убедив «политиков и интеллигенцию» в том, что не стоит угрожать себя собиранием дагестанцев в единый дагестанский народ: он сам «собрался» очень давно.

В другой ситуации можно было бы задать вопрос: «Почему политики и интеллигенция? Разве политики не часть интеллигенции?».

Свое оригинальное мнение об образовании дагестанского народа высказывает и Г. И. Магомедов: «Фактически сегодня в Дагестане не без помощи русского языка образовалась новая историческая общность людей – многонациональный дагестанский народ» [9; 10].

Концепция создания дагестанского народа, принадлежащая журналисту С. Исрапилову, отличается своей ориентированностью на будущее: «Важнейшей задачей, которую предстоит решить Дагестану, является задача дальнейшего сплочения, создания “единой надэтнической общности – дагестанцы из представителей отдельных малочисленных народов, в течение сотен лет проживающих на терри-

тории современного Дагестана”» [8]. Далее он пишет о том, что в местах совместного проживания представителей различных народов происходит смешение культур, народов в единую общность. Центром образования новой общности он считает города и равнину. Он предполагает, что «осознание дагестанским обществом стратегически важных задач своего развития может привести к появлению идеологии единства как инструмента решения конкретной исторической задачи. Выходит, сначала появится идеология, а затем, используя ее как инструмент, дагестанское общество будет формировать в городах, вообще на равнине «надэтническую общность – дагестанцы».

На наш взгляд, если бы даже не было в Дагестане единого дагестанского народа и его появление мыслилось как событие будущего времени, то не смешением бы народов и культур оно осуществилось. Надэтническое, лишенное этнических признаков – это не дагестанский народ. Он имеет свои этносоциальные корни и тысячелетнюю историю. Такое сложнейшее социально-культурное и этногенетическое образование могло быть, во-первых, детерминировано единством этноязыкового прадагестанского народа, во-вторых, следствием не только активного взаимодействия, взаимоподдержки и дружбы десятков этносов, но и развитием каждым из них собственной самобытной этничности, своего родного языка, своего мировидения и морально-этических норм. Феноменальной характерологической особенностью дагестанского народа как древней этнокультурной общности является то, что дагестанские национальности не слились в одну. Следовательно, сохранение и дальнейшее развитие коренных этнокультурных свойств – условие существования и совершенствования дагестанского народа.

В суждениях о дагестанском народе наибольший интерес представляют те, которые предлагает М. Г. Магомедов. Он констатирует очевидный для всех факт отличия родившихся и получивших образование в городах дагестанцев от традиционных горцев по взглядам, ценностной ориентации, эстетики поведения, бытовой культуре, стилю жизни.

Отмечается также утрата этнических черт родного этноса и его языка, что усугубляют в значительной мере смешанные браки. Все это он квалифицирует как «ассимиляцию малых народов в русскоязычной среде», «подспудным процессом вытеснения родных языков русским», «вульгарной космополитизацией молодых поколений», «утратой горского духа». По его мнению, дагестанцы интуитивно ощущают чужеродность русского языка. «Поэтому возможность перехода на русский язык с потерей родных языков воспринимается ими как драматическая ситуация, грозящая в итоге возможной потерей дагестанской самобытности и растворением наших этносов в людском океане России» [9].

Проект М. Г. Магомедова направлен на коренное изменение языковой ситуации в городах и полиэтнических сельских населенных пунктах введением в учебные планы «нового синтетического языка». Последний, как полагает автор статьи, должен базироваться «на грамматике и лексике наиболее распространенного из числа нахско-дагестанских языков, обогатив его лексическими заимствованиями, т. е. пойти по пути, успешно опробованному в Пакистане. Новый синтетический язык он предполагает назвать нахдагским, то есть нахско-дагестанским. «В качестве основы этого языка имеет смысл принять аккинский диалект, – пишет М. Г. Магомедов, – занимающий промежуточное положение между литературным чеченским и ингушским языками» [9].

Изобретение такого языка, по замыслу его идеолога, востребовано необходимостью «одного лидирующего языка, способного постепенно консолидировать народ, превратить его, наконец, в единую дагестанскую нацию», создать предпосылки для бесконфликтного, естественного зарождения в республике новой общности, говорящей на едином нахдагском языке». Благодаря изучению последнего Дагестан получит «настоящий прорыв в дальнейшем социокультурном развитии», более того, как пишет автор статьи, будет устранен «мощный барьер на пути консолидации его народов – беспрецедентное многоязычие».

С помощью нахдага прогнозируется перейти в городах к строительству качественно новой культурной жизни, обеспечить ту самую «критическую массу носителей языка, за которой начинается новый уровень его использования». А в сельской местности сохранится статус-кво, то есть будут преподавать родные языки, в том числе и андийские, цезские.

Для полноты представления концепции М. Г. Магомедова приведем еще заключительный абзац его статьи с претенциозным названием: «Многоязычие Дагестана: благо или проблема?»: «Гипотетическое появление нахско-дагестанского языка неизбежно повлечет за собой зарождение просвещенных поколений людей, которые искренне будут ощущать и называть себя дагестанцами, они создадут базу для обновленного культурного пространства единого Дагестана, живущего не фольклорным прошлым, а созидательным настоящим и будущим» [9].

Таким образом, на свой вопрос, которым озаглавил статью М. Г. Магомедов, дает ответ в ее содержании: «многоязычие в Дагестане не благо, а проблема, которую необходимо решить, то есть заменить однопольным». Новая дагестанская нация мыслится как носитель нового «синтети-

ческого» нахдагского языка, в основу которого ляжет чуждый дагестанцам аккинский диалект чеченского языка. Определяя именно этот диалект как основу нового языка, автор статьи исходит из того, что когда-то существовал нахско-дагестанский праязык, следовательно, аккинский диалект близок почти как родной для носителей дагестанских языков. О носителях не нахско-дагестанских языков он ничего не говорит. В принципе, они – русские, азербайджанцы, кумыки, ногайцы, таты и национальные меньшинства, то есть армяне, грузины и т. д., – остались бы вне прогнозируемой нации. Следовательно, в идее новой нации мы видим опасность двойного разделения единого дагестанского народа:

1) однонациональное сельское население не будет приобщено к нахдагскому языку, который должен изучаться в школах с разноэтничным составом учащихся;

2) в этих последних, да и во всех полиэтнических населенных пунктах жители городов и сел будут разделены по признаку генеалогической классификации языков: новая нация, говорящая на едином нахдаге, с одной стороны, и вышеперечисленные народы, носители языков не кавказской семьи, живущие на своей Родине – в Дагестане, – с другой.

Что же касается самой технологии создания новой нации с помощью искусственного, «синтетического», языка, то она антинаучна, нереальна, так как при всех своих уникальных свойствах язык не образует новый народ, а обслуживает тот народ, который создал его. Это значит, что он не обладает нациесозидательной силой.

Обычно говорят и пишут, что с исчезновением родного языка исчезает народ, или нет национального языка – нет самой национальности. Нельзя думать, что утрата языка – это причина утраты народа. Наоборот, исчезновение языка – это следствие исчезновения этнической

идентичности его носителями. Однако этот акт осуществляется одновременно, а не во временной последовательности. Речь идет о причинно-следственной обусловленности.

Исходя из этого, по закону обратимости, можно утверждать, что язык не приоритетен при создании нации. Объективными факторами ее формирования определяется и ее язык.

Идея М. Г. Магомедова о создании новой дагестанской нации антинаучна и вредна, ибо предполагает не только вытеснение русского языка из сферы межнационального общения, но и нацелена на ликвидацию дагестанского многоязычия, то есть лишение дагестанцев-горожан своих родных языков.

Антинаучность данной идеи обусловлена тем, что ее автор не учитывает связи русского языка с самосознанием дагестанцев, с самоназванием их Родины, с объективной и исторически оправдавшей себя закономерностью приобщения дагестанцев к русскому языку.

О том, что дагестанцев характеризует дагестанское национальное самосознание, свидетельствуют культурные, или национальные, общества представителей разных дагестанских национальностей, живущих в разных регионах Российской Федерации и странах СНГ. Их много, остановимся на самом молодом из них. Это «Дагестанское культурное общество Эстонии», возглавляемое известным там бизнесменом Апанди Махмудовым. Оно создано в 2003 году. Важно подчеркнуть то, как он называет свое общество – «национальное»: «В апреле 2003 года мы создали свое национальное общество, в которое вошли почти 300 дагестанцев, представляющих 14 народностей» (газета «Дагестанская правда», 16 февраля 2005г.). По его словам, дагестанцы говорят: «Я – дагестанец и горжусь этим». Одной из целей образования общества считает А. Мах-

мудов передачу своей любви к Дагестану детям и внукам.

Дагестанцы, живущие в Эстонии, как братья, тянутся друг к другу, но не забывают о своей Родине. Их волнует судьба Дагестана.

Национальные, или культурные, сообщества дагестанцев – свидетельство единства дагестанского народа как интернациональной общности. Живя и трудясь или участь в инациональных регионах, дагестанцы не только демонстрируют свою дружбу, свое братство, но и всем своим поведением способствуют пропаганде межнациональной дружбы и в самих странах СНГ.

Дагестанцы как трудолюбивый и мирный народ вне своей Родины показывают себя с хорошей стороны, развеивая иллюзорный и аморфный образ «лица кавказской национальности». Отношение к дагестанцам в разных областях России и в ближнем зарубежье круто изменилось после того, как в августе-сентябре 1999 года они проявили себя именно как единый, сплоченный народ, защитив свою Родину от напавших на нее бандитов из Чечни. Воины Российской Армии и дагестанские ополченцы, да и мирное население районов, подвергшихся нашествию религиозных экстремистов и международных террористов, выступили как единая интернациональная патриотическая сила, которой не было бы, если в крови дагестанцев не было бы чувства единства, дружбы, патриотизма дагестанского народа. И это явилось необоримой силой пассионарности дагестанского народа, вырвавшейся из него в момент опасности для Родины. И оно было заметно на фоне российского общества, впавшего в «фазу обскурации» (Л. Гумилев), в жизни которого узаконивается коррупция, все продажно, никому нельзя верить, ни на кого нельзя положиться, ценятся не способности, а их отсутствие, не образование, а невежество, не стойкость в мнениях, а беспринципность,

а народ выглядит неполноценным, понятие патриотизма предано осмеянию...

Учитель, обучающий русскому языку, должен использовать любой значимый факт, свидетельствующий о реальности дагестанского народа и объективно освещать роль русского языка в его жизни.

Нет необходимости говорить о том, для чего дагестанцам нужен русский язык, но нельзя не понимать элементарной истины последствий ущемления его интересов для подрастающих поколений. Несравненное преимущество русского языка как средства межэтнического общения в Дагестане заключается в том, что он и вне своей республики служит дагестанцам тем же средством.

Возникает вопрос, кем же будет дагестанец как носитель нахдагского языка, как представитель новой нации? Его нетрудно представить как личность, лишенную исконных этнокультурных корней, корней традиционной духовности своего народа. Если же личность не несет в себе национальную идею, если его менталитет не выражает ее, то сообщество подобных личностей не может называться нацией или каким-нибудь родственным термином.

Приведенные материалы позволяют сформулировать феномен «дагестанский народ» с помощью его определяющих признаков:

- это полиэтническое многоединство, а не аморфная масса и не конгломерат механически скомпонованных этносов;
- это историческая общность, возникшая не века, а тысячелетия назад;
- это не этническое, а социокультурное образование;
- это интернациональная по возникновению и содержательной сути общность, не различающая свои составляющие по признаку: «коренные – некоренные»;
- это единый сплоченный народ со своей национальной идеей, чувством патриотизма, морально-этическим кодексом;

- это народ – носитель евразийского образа мыслей и евразийских духовно-эстетических признаков и поведенческих стереотипов;

- это народ – носитель русского языка как средства межнационального общения, четырнадцати национальных языков со своей письменностью и шестнадцати бесписьменных языков, носителей национально-русского двуязычия.

В чрезвычайных ситуациях, при необходимости отражения иноземной агрессии, ликвидации стихийного бед-

ствия разно-этнические дагестанцы добровольно шли на помощь друг другу, причем – что особенно примечательно – и тогда, когда оказание поддержки было связано с риском для жизни.

Таким образом, для целей воспитания языковой личности билингва в школах и вузах Дагестана понятие «дагестанский народ» нужно рассматривать с позиций исторически сформировавшейся и утвердившейся как морально-этическая норма поведения личности традиции взаимопомощи.

Библиографический список

1. Абдулатипов, Р. Г. Парадоксы суверенитета: перспективы человека, нации, государства // Р. Г. Абдулатипов / Парадоксы суверенитета: перспективы человека, нации, государства. – М., 1995.
2. Абдуллаев, А. А. Билингвистическая синонимия // А. А. Абдуллаев / Совершенствование преподавания русского языка в вузе и школе. – Махачкала, 1983. – С. 108-139.
3. Абдуллаев, А. А. О некоторых подходах к формированию языковой компетенции студентов // А. А. Абдуллаев / Насущные проблемы начального образования. – Махачкала, 2004. – С. 4-7.
4. Абдуллаев, А. А.; Юнусова, К. А. Русский язык как фактор идентификации дагестанского народа // А. А. Абдуллаев, К. А. Юнусова / Насущные проблемы начального образования. – Махачкала. – С. 24-29.
5. Алиев, М. Г. В поисках согласия // М. Г. Алиев / В поисках согласия. – Махачкала, 2002.
6. Бердяев, Н. А. Судьба России // Н. А. Бердяев / Судьба России. – М., 1990.
7. Дамаданова, Х. Д.; Магомедова, Х. А. Теоретические основы формирования гражданской идентичности младших школьников в условиях двуязычия // Х. Д. Дамаданова, Х. А. Магомедова, Л. С. Верховданова, М. В. Воронкова и др / Теория, методика и организация педагогической работы: монография / под общ. ред. С. С. Чернова – Книга 3. – Новосибирск: СИБПРИНТ, 2011. – С. 156-187.
8. Исрапилов, С. Основной инструмент – идеология единения // С. Исрапилов. Дагестанская правда. – 4 октября, 2002.
9. Магомедов, А. М. Религиозная толерантность в Дагестане // А. М. Магомедов / Воспитание патриотизма, дружбы народов, гражданственности. – М., 2003. – С. 89-92.
10. Магомедов, М. Г. Многоязычие Дагестана: благо или проблема? // М. Г. Магомедов / Молодежь Дагестана. – 2002. – № 36,37.
11. Магомедов, Р. М. Единство народов – великое благо Дагестана // Р. М. Магомедов / Единство народов – великое благо Дагестана. – Махачкала, 2004.
12. Никандров, Н. Д. Гражданское воспитание и религия // Н. Д. Никандров / Воспитание патриотизма, дружбы народов, гражданственности. – М., 2003. – С. 10-19.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Абрамова

Коротун А. В.

Екатеринбург

ТРЕБОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная подготовка, государственный образовательный стандарт, социально-правовая деятельность, правовая компетенция.

Аннотация. В статье обоснована актуальность профессиональной подготовки социальных педагогов к социально-правовой деятельности в обществе; представлены результаты сравнительного анализа требований государственных образовательных стандартов второго и третьего поколений к содержанию профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе.

Korotun A. V.

Yekaterinburg

THE REQUIREMENTS OF THE STATE EDUCATIONAL STANDARDS
FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS
IN HIGHER EDUCATION: COMPARATIVE ASPECT

Keywords: social teacher, professional training, state educational standard, social and the legal activities, legal competence.

Summary: The article proves the relevance of the professional training of social teachers to the social and the legal activities in society; presents the results of comparative analysis of requirements of the state educational standards of the second and third generations to the content of professional training of social teachers at the University.

Изменения в политической, социальной, экономической, духовной жизни современного российского общества неизбежно влекут за собой нарастание напряженности, конфликтности, неуверенности людей, их агрессивности, что проявляется как в обществе в целом, так и в каждом отдельном учреждении, в отдельной семье и в совокупности создает чрезвычайно неблагоприятную среду для развития детства. Дети (несовершеннолетние) – самая

© Коротун А. В., 2012

незащищенная часть населения: в силу возрастных особенностей при любых потрясениях общества в первую очередь страдают именно они.

Вызывает серьезные опасения демографическая ситуация: смертность населения продолжает превышать рождаемость, при этом уровень младенческой смертности достаточно высок; ухудшается состояние здоровья детей (наблюдается рост числа хронических заболеваний, социально

опасных инфекций и др.), увеличивается число детей с отклонениями в физическом, психическом и умственном развитии, растет число безнадзорных и беспризорных детей, правонарушителей и т. п.

По данным МВД России, в 2007 году от преступлений пострадали более 161,5 тыс. несовершеннолетних, из них 2,5 тыс. детей погибли, здоровью 3 тыс. причинен тяжкий вред. По сравнению с 2000 годом, количество несовершеннолетних, ставших жертвами преступлений, возросло более чем в 1,5 раза. За этот же период в 30,8 раза увеличилось количество сексуальных преступлений против детей и подростков, количество выявленных фактов вовлечения несовершеннолетних в занятие проституцией возросло в 11,8 раза [18, с. 96–97].

Статистические данные информационных материалов заседания Совета общественной безопасности Свердловской области (2009 г.) свидетельствуют: около 2 млн. детей в возрасте до 14 лет ежегодно избиваются родителями; более 50 тыс. детей ежегодно убегают из дома, спасаясь от жестокого обращения в семье, 25 тыс. из них находятся в розыске; около 2 тыс. детей ежегодно заканчивают жизнь суицидом; 30–40 % всех тяжких насильственных преступлений в России совершаются в семье; 70 % всех жертв тяжких насильственных посягательств составляют женщины и дети [15].

Такие дети нуждаются в особом внимании, улучшении бытовых условий, разнообразии досуга, общении, способствующих полноценному развитию наравне с другими детьми. Для успешной социализации, интеграции их в полноценное общество всех детей необходимым условием является защита их прав и свобод со стороны государства и других заинтересованных сторон.

Вопросы защиты прав ребенка, забота о его жизни, развитии, образовании и

воспитании приобретают сегодня общечеловеческий характер (А. Ваксберг, В. Варьвдин, И. Клемантович и др.) [7; 8]. В аспекте современной научной терминологии данная проблема определена как социально-правовая защита ребенка. Она регулируется соответствующими правовыми нормами, отраженными в российском законодательстве.

В широком смысле, социально-правовая защита несовершеннолетних – совокупность политических, экономических, социальных и юридических мер, направлений в деятельности государственных и негосударственных органов, организаций и объединений, санкционированных и не запрещенных законами и подзаконными актами, используемых, применяемых в целях реализации, восстановления и защиты прав, свобод и интересов детей [8].

В узком смысле, социально-правовая защита детства – система государственных социальных мероприятий, нацеленная на профилактику и преодоление кризисных ситуаций в жизни ребенка; охрану детства [27, с. 281].

Следовательно, социально-правовая защита включает в себя принятие законодательных актов, создание специализированных социальных, образовательных, медико-социальных и других учреждений для детей, создание в образовательных и воспитательных учреждениях достойных условий для развития, воспитания, творчества, досуга, выбора жизненного пути.

Основными целями социально-правовой защиты несовершеннолетних являются:

– осуществление законных прав и интересов, недопущение их дискриминации, упрочение гарантий прав и интересов детей, восстановление прав в случае их нарушения;

– содействие физическому, психическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей и др.

Несомненно, что для реализации этих целей требуются квалифицированные специалисты, обладающие высоким уровнем правовой компетенции, основанной на современных правовых знаниях, нравственно-этических, правовых ценностях и положительном социально-правовом опыте личности.

Таким образом, введение института социальных педагогов обусловлено рядом факторов. Во-первых, значительным увеличением количества нарушений конституционных прав детей, ростом правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних, обусловленных социально-экономическими и культурно-нравственными проблемами современного общества. Во-вторых, все более ощутимым разрушением института семьи, которая во многих случаях не в состоянии проявить достаточную заботу о детях, снижением интереса родителей к воспитанию подрастающего поколения [6, с. 8]. В-третьих, необходимостью незамедлительного решения первоочередной задачи государства и общества – оптимизировать процесс социализации детей, их адаптации к различным социальным институтам.

Названные факторы обозначили практическую потребность общества в профессиональной деятельности специалистов социального профиля и предопределили появление профессии «социальный педагог», одной из основных задач которого является оказание помощи детям и взрослым в ориентировании в меняющемся мире, в поиске своего места в жизни [Там же].

Таким образом, создались предпосылки для официального введения в 1991 году в России института социальной педагогики. В системе профессионального образования была утверждена новая спе-

циальность «социальная педагогика»; разработана квалификационная характеристика социального педагога, а также внесены соответствующие дополнения в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. В 1995 году введен Государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Социальная педагогика» (ГОС ВПО второго поколения введен в 2000 году). Важное значение для становления и развития системы подготовки социальных педагогов имело решение коллегии Министерства образования РФ от 27.10.1993 г. «О практике социально-педагогической работы в России и перспективы ее развития», а также Методическое письмо Минобразования РФ от 27.02.1995 г. «О социально-педагогической работе с детьми». Тем самым юридически и практически заложены основы новой профессии.

Значимость данной профессии подтверждается также современным законодательством РФ в области образования: Концепция модернизации российского образования определяет необходимость «расширения подготовки специальных кадров – социальных педагогов – для работы с детьми группы риска, для осуществления профилактики социального сиротства и др.» [4]. Вопросы профессиональной деятельности посвящены работы Ю. В. Васильковой, М. А. Галагузовой, Ю. Н. Галагузовой, Р. В. Овчаровой, Л. Я. Олиференко, М. В. Шакуровой, П. А. Шептенко и др.

В квалификационных требованиях и должностных обязанностях социального педагога отмечено, что он должен знать нормативно-правовые документы в сфере образования и защиты прав детей; определять задачи, формы, методы социально-педагогической работы, способы решения личных и социальных проблем; принимать

меры по *социальной защите* и *социально-правовой помощи* [здесь и далее выделено нами – А. К.], реализации прав и свобод личности обучающихся (воспитанников, детей) [21, с. 176; 16].

Н. Ф. Басов, В. М. Басова, Н. И. Еременко, А. Н. Кравченко, А. В. Мудрик выделяют следующие профессиональные функции социального педагога: образовательно-воспитательную, диагностическую, организаторскую, прогностическую, организационно-коммуникативную, посредническую, *охранно-защитную* и ряд других [6; 13; 20]. Для нас представляет интерес охранно-защитная функция, которая предполагает использование имеющегося арсенала правовых норм для защиты прав и интересов личности, содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на подопечных социального педагога.

Т. А. Шишковец наряду с организацией системы профилактических мер по предупреждению девиантного и делин-

квентного поведения детей и подростков включает в содержание социально-профилактической функции социального педагога воздействие на формирование *нравственно-правовой устойчивости* детей, оказание *социально-правовой помощи* семьям и детям групп риска [30].

Ю. В. Василькова подчеркивает, что социальный педагог должен быть в курсе государственной политики в области *социально-правовой защиты* семьи и детства, должен знать основы законодательства, без чего невозможен успех в работе [9].

Р. В. Овчарова среди ролей, которые социальному педагогу приходится осваивать в профессиональной деятельности (посредника, духовного наставника, эксперта и др.), особо отмечает роль *защитника интересов* субъектов правоотношений, то есть осуществление социальным педагогом защиты законных прав и интересов личности [24].

Заметим, что об этом упоминает и Т. А. Шишковец, раскрывая сущность основных принципов профессиональной деятельности социального педагога (табл. 1).

Таблица 1

Принцип	Сущность принципа
Взаимодействие	Сотрудничество педагога с другими работниками образовательного учреждения по разрешению различных проблем, конфликтных ситуаций и др.
Личностно-ориентированный подход	Гуманное отношение к личности; <i>уважение прав и свобод</i> как учащегося, так и педагога; оказание содействия в саморазвитии и социализации личности и др.
Позитивное восприятие и принятие личности	Принятие ребенка и взрослого таким, каковы они есть; поиск в каждой личности положительных качеств, опираясь на которые, можно сформировать другие, более значимые свойства личности и др.

Более широко правозащитную функцию социального педагога трактует Н. И. Никитина, которая определяет ее как совокупность обязательных действий: охрана прав личности детей, обеспечение их информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки; содействие в реализации правовых гарантий различным категориям детей; правового воспитания детей по жилищным, семейным, трудовым и др. вопросам; оказание посреднических услуг детям и родителям в социально-правовых вопросах [23, с. 6].

Обобщая различные взгляды на содержание функций и обязанностей социального педагога, необходимых ему для эффективного выполнения профессиональной деятельности, мы принимаем во внимание то, что социальный педагог работает не только с несовершеннолетними, но и с другими субъектами правоотношений (родителями, педагогами и др.); а также то, что социально-правовая защита, социально-правовая помощь, правовое воспитание и правовое обучение, правовое информирование и правовое просвещение являются направлениями социально-правовой деятельности.

Значительный вклад в подготовку социальных педагогов внесли В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Б. М. Игошев, И. А. Липский, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, Ф. А. Мус-таева, Л. Я. Олиференко, Е. Н. Сорочинская, Р. В. Овчарова, С. А. Расчетина, В. С. Торхтий, В. А. Никитин и др.

Термин «подготовка» неразрывно связан с понятием «профессиональное образование». Проблемы профессионального образования нашли отражение в исследованиях С. И. Архангельского, А. С. Батышева, Г. Д. Бухаровой, В. И. Загвязинского, Э. Ф. Зеера, М. И. Махмутова, Н. Д. Никандрова, А. М. Новикова, Г. М. Романцева, М. Н. Скаткина, В. А. Слас-

тенина, Е. В. Ткаченко, Ю. Г. Фокина и др.

Профессиональное образование является предметом изучения профессиональной педагогики, которая разрабатывает цели, задачи, методы производственного обучения и воспитания, а также методы теоретического обучения в условиях профессиональной подготовки. «Профессиональная педагогика высшей школы – молодая наука, она появилась в последние несколько десятилетий XX века (начиная с 70-х годов XX века) и, несмотря на интенсивное развитие, содержит целый спектр нерешенных проблем, касающихся содержания современного обучения по профилям специальности, пересмотра форм, методов и технологий обучения, эталонов и базовых стандартов образования, предъявляемых к деятельности и качеству личности специалиста» [26, с. 33].

Профессиональное образование как социокультурный институт представляет собой систему организаций и учреждений, обеспечивающих воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества и личностному становлению индивида [25].

Профессиональное образование входит в ряд фундаментальных институтов общества (семья, производственные структуры, наука и др.), осуществляющих передачу знаний и опыта от одного поколения к другому, формирование менталитета социальной общности, сохранение и развитие национальной культуры, социальных связей и отношений; способствует разработке и развитию системы мотиваций каждого человека, всегда реализующего свою жизнь в сфере общественных институтов, а не вне их [Там же, с. 5].

По мнению А. Г. Пашкова, в структуру профессионального образования как педагогической системы входят взаимосвязанные подсистемы-процессы: профессионально-трудовая социализация, профессиональная подготовка, профессиональное становление личности [Там же, с. 23].

Под подготовкой, согласно определению Международной стандартной классификации образования, понимаются «действия, по существу нацеленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции, требуемых для трудоустройства по какой-либо специальности, группе родственных специальностей или для работы в какой-либо отрасли экономики» [19, с. 18]. В отечественной практике образования термин «подготовка» также применяется и может считаться нормативным, поскольку он активно используется в ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», хотя в тексте закона нет его определения.

Термин «подготовка» и его содержание получили правовое закрепление в законе РФ «Об образовании»: подготовка означает «приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ... Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося» [3, с. 20]. Иначе говоря, профессиональная подготовка в соответствии с этим законом является низшим уровнем профессионального образования, которое может быть получено «в образовательных учреждениях начального профессионального образования и других образовательных учреждениях: межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных комбинатах, учебно-производительных мастерских, учебных участках (цехах), а также в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответ-

ствующие лицензии, и в порядке индивидуальной подготовки у специалистов, прошедших аттестацию и имеющих соответствующие лицензии» [Там же].

В то же время в реальной образовательной практике, а также научных и научно-методических работах термин «профессиональная подготовка» часто используется как синоним термина «подготовка» по отношению ко всем уровням профессионального образования, в том числе и высшему. Причем оба термина используются чаще всего как общепонятные и не требующие специального определения, разъяснения.

Проведенный Ю. Н. Галагузовой и И. А. Ларионовой анализ справочно-энциклопедической и научно-методической литературы показал, что термин «подготовка» может выступать в разных аспектах: организационно-методическом, личностном и процессуально-организационном («подготовка к жизни», «подготовка к занятиям», «подготовка к трудовой деятельности» и т. п.) [10].

Согласно определению В. Г. Онушкина и Е. И. Огорова термин «подготовка» – это термин, «употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом деятельности» [32, с. 272]. Термин употребляется в двух значениях: а) научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач; отражает два вида деятельности – обучение и учение; в узком смысле – специализированное обучение; б) готовность – наличие компетентности, знаний и умений для выполнения поставленных задач [Там же, с. 272].

По мнению В. А. Полякова, «профессиональная подготовка – совокупность

специальных знаний, умений и навыков, качество, трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии; процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений» [Там же, с. 390]. В зависимости от уровня квалификации и сложности осваиваемой профессии профессиональная подготовка включает высшее профессиональное, среднее профессиональное или начальное профессиональное образование.

В. А. Козырев, А. П. Тряпицына, Н. Ф. Радионова понимают профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности [17, с. 8].

Ю. Н. Галагузова, рассматривая профессиональную подготовку социальных педагогов, определяет ее как «процесс и результат формирования готовности к определенной профессиональной деятельности, которая осуществляется посредством овладения целесообразной совокупностью специальных знаний, умений и навыков» [11, с. 64].

В. А. Никитин, рассматривая вопросы высшего профессионального образования специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов по социальной работе), уточняет, что под подготовкой понимается образовательно-воспитательный процесс, «включающий в себя и изучение дисциплин, и практику по профилю специальности, и воспитание, и обучение навыкам и умениям аналитико-исследовательской и научно-педагогической деятельности» [22, с. 72]. То есть, по его мнению, понятие «подготовка» шире, чем понятие «обучение».

В аспекте разграничения понятий «подготовка» и «образование» Г. Н. Штинова определяет подготовку как «совокупность конкретных мероприятий, посред-

ством которых реализуется профессиональное образование» [31, с. 116].

Анализ теоретической литературы показал, что понятие «профессиональная подготовка» широко используется в научных исследованиях по педагогике. Большинство исследователей соотносят профессиональную подготовку с процессом и результатом. На основе обобщения различных подходов в нашем исследовании под *профессиональной подготовкой* понимается процесс и результат формирования готовности к определенной профессиональной деятельности посредством овладения совокупностью специальных знаний, умений и навыков.

Таким образом, можно обозначить соотносительную близость понятий *профессиональная подготовка* и *профессиональное образование*. Во-первых, профессиональная подготовка – это составная часть профессионального образования. Во-вторых, *результатом профессиональной подготовки* является готовность выпускника к профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности включает вхождение в профессию, овладением стандартами профессионального образования, т. е. всем тем, что поддается нормированию и технологизации. Профессиональная готовность студентов помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий. Профессиональная готовность студента – решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального их совершенствования и повышения квалификации.

Результатом профессионального образования является профессиональная компетентность выпускника. Компетентность предполагает индивидуальный стиль профессиональной деятельности, инновацион-

ный, творческий подход, развитую рефлексию, осуществление авторских поисков [10].

По мнению Ю. Н. Галагузовой и И. А. Ларионовой, профессиональная подготовка и профессиональное образование взаимосвязаны, главным образом, общностью решаемых задач и соотносимы между собой как средство и цель.

Профессиональная подготовка социальных педагогов, по мнению З. А. Аксютинной, – это «процесс и результат формирования готовности будущего социального педагога к профессиональной деятельности в области социального воспитания и обучения, социальной защиты, поддержки, коррекции и реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством освоения системы специальных знаний, умений и навыков» [5].

Профессиональная подготовка социальных педагогов осуществляется в соответствии с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ГОС ВПО второго и третьего поколений), которые установлены в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7), и с помощью которых на государственном уровне осуществляется управление системой профессионального образования [3].

Основное предназначение стандартов (англ. *standart* – «норма, образец, мерило») состоит в организации и регулировании отношений и деятельности людей, которая направлена на создание продукции с определенными свойствами и качествами, удовлетворяющими потребности общества. Стандартизация (разработка и использование стандартов) является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, ее систематизации.

Государственный образовательный стандарт – это эталонный уровень образования, он определяет минимум содержания основной образовательной програм-

мы, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. Область действия стандарта нормативно-правовая. Главный объект – нормирование содержания образования. Основная функция образовательного стандарта – обеспечение качества образования и возможность его контроля [14, с. 123].

В 2005 году был принят и введен в действие ГОС ВПО по специальности «031300 – Социальная педагогика» (квалификация «социальный педагог»), который установил требования к обязательно-му минимуму содержания основной образовательной программы подготовки выпускника (дисциплинам федерального и национально-регионального компонентов); к разработке, условиям реализации основной образовательной программы, срокам ее освоения (5 лет); кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса; организации и содержанию практики (учебной, летней педагогической, практики в школе, социально-педагогической и комплексной); уровню подготовки выпускника (результатам освоения основной образовательной программы).

В 2005 году специальность «031300 – Социальная педагогика» получила код и название «050711 – Социальная педагогика»; в соответствии с содержанием последней в настоящее время осуществляется подготовка социальных педагогов в большинстве вузов Российской Федерации.

В 2010 году в соответствии с европейской системой подготовки специалистов высшего профессионального образования, модернизацией российской системы образования были утверждены Государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «050400 – Психолого-педагогическое образование» (квалификации «бакалавр» и

«магистр»). ФГОС ВПО рекомендует профили в соответствии с характеристикой видов профессиональной деятельности бакалавров и магистров, в том числе «Психология и социальная педагогика» [249].

Стандарт третьего поколения установил квалификационные характеристики бакалавров, требования к структуре и реализации основных образовательных программ бакалавриата, срокам ее реализации (4 года); к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, в соответствии с которыми выпускник должен быть подготовлен к продолжению образования в магистратуре по программе специализированной подготовки магистра социальной педагогики.

Выпускник с квалификацией «магистр социальной педагогики» должен быть подготовлен к деятельности, требующей углубленной научной, фундаментальной и профессиональной подготовки в области психологии и социальной педагогики.

Сравнительная таблица требований государственных образовательных стандартов второго и третьего поколений представлена ниже. Параметрами для анализа послужили структурные элементы стандартов: область профессиональной деятельности специалиста и бакалавра социальной педагогики, объекты и виды их профессиональной деятельности, профессиональные задачи в области социально-педагогической деятельности, требования к результатам освоения основных образовательных программ, наличие дисциплин правовой направленности.

Таблица 2

Сравнительная таблица ГОС ВПО по специальности «031300 – Социальная педагогика» и ФГОС ВПО по направлению подготовки «050400 – Психолого-педагогическое образование» (бакалавр)

ГОС ВПО по специальности «051700 – Социальная педагогика»	ФГОС ВПО по направлению подготовки «050400 - Психолого-педагогическое образование» (бакалавр)
Область профессиональной деятельности	
<i>Социально-педагогическая работа в сфере образования</i>	Образование Социальная сфера Здравоохранение Культура
Объекты профессиональной деятельности	
<i>Обучающийся</i>	Обучение Воспитание
	Индивидуально-личностное развитие учащихся. Здоровье учащихся. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение учащихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида. Социализация.

Виды профессиональной деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> - социально-педагогическая; - учебно-воспитательная; - развивающая; - культурно-просветительская; - научно-методическая; - организационно-управленческая. 	<p>Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования.</p> <p>Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в коррекционном и инклюзивном образовании.</p> <p><i>Социально-педагогическая деятельность.</i></p> <p>Образовательная деятельность в дошкольном образовании.</p> <p>Образовательная деятельность на начальной ступени общего образования.</p>
Профессиональные задачи в области социально-педагогической деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> - проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания; - организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников образовательного процесса; - проведение профориентационной работы; оказание помощи в решении задач социализации учащихся; - обеспечение взаимодействия школы и различных учреждений с целью успешной социализации детей. 	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление комплекса мероприятий по социальной защите учащихся из числа сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов; - организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите учащихся в образовательном учреждении и по месту жительства; - организация социально полезных видов деятельности учащихся, развитие социальных инициатив; - выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении учащихся, выявление и развитие их интересов; - формирование у учащихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда; - организация посредничества между учащимися и социальными институтами; обеспечение взаимодействия школы и различных учреждений с целью успешной социализации детей.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы	
Знания, умения, навыки выпускника	Компетенции выпускника
<p>– должен знать Конституцию РФ; законы РФ, в том числе Закон РФ «Об Образовании», решения Правительства РФ и органов управления образованием по вопросам образования; Конвенцию о правах ребенка;</p> <p>– должен знать основы общих и специальных теоретических дисциплин в объёме, необходимом для решения типовых задач профессиональной деятельности; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки и т. п.;</p> <p>– должен уметь решать типовые задачи профессиональной деятельности; должен осуществлять профессиональную деятельность, направленную на личностное и социальное развитие обучающихся;</p> <p>– должен способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы и методы социального воспитания; способствовать гармонизации социальной сферы образовательного учреждения;</p> <p>– соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими).</p>	<p>Профессиональные компетенции:</p> <p>– готов использовать знание нормативных документов в культурно-просветительской работе, применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов.</p> <p>Компетенции в социально-педагогической деятельности:</p> <p>– готов к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося;</p> <p>– готов выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства.</p>

Дисциплины правовой направленности	
Дисциплины федерального компонента ГОС	Курсы по выбору
ГСЭ.Ф.06 Правоведение. ОПД.Ф.01 Педагогика (нормативно-правовое обеспечение образования). ДПП.Ф.04 Управление социальными системами.	Права ребенка и этические нормы работы с детьми. Образовательное и ювенальное право.

Примечание. Отдельные положения в таблице, выделенные курсивом, отражают аналитическую работу автора при сравнении требований стандартов.

Нетрудно заметить (табл. 2), что в соответствии с Государственным образовательным стандартом второго поколения область профессиональной деятельности социального педагога ограничена социально-педагогической работой в сфере образования.

Официально должность социального педагога сегодня установлена в учреждениях двух ведомств – образования (дошкольные образовательные учреждения; общеобразовательные учреждения; общеобразовательные школы-интернаты; образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением; образовательные учреждения начального профессионального образования и комитетов по делам молодежи (дворовые детские клубы, дома детского творчества, молодежные общежития, дома отдыха для подростков, образовательные молодежные центры, центры профориентации, центры занятости, молодежные биржи труда). Правовой основой деятельности социального педагога в этой сфере является закон РФ «Об общественных объединениях» [29].

Как показывает анализ практической деятельности социальных педагогов, по-

требность общества в работе таких специалистов шире. Фактически социальные педагоги работают и в других сферах: учреждениях социальной защиты населения (центрах социальной помощи семье и детям, социальных приютах, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями и др.); учреждениях здравоохранения (специальных больницах для психически больных детей, детей-наркоманов, санаториях для детей и др.).

Стандарт третьего поколения расширяет сферы профессиональной деятельности бакалавра: кроме сферы образования, выделяются социальная сфера, здравоохранение и культура. В принятой резолюции Всероссийского совещания «Проектирование основных образовательных программ» по направлению «Психолого-педагогическое образование» на основе ФГОС ВПО» подчеркнуто, что бакалавры по социальной педагогике должны работать на должностях социального педагога в учреждениях образования, здравоохранения, социальной сферы и культуры (в роли менеджеров, реализующих социально-педагогическую функцию учреждения).

Таким образом, данный стандарт позволяет удовлетворить потребности общества в работе социальных педагогов в различных сферах жизнедеятельности.

Объектом профессиональной деятельности специалиста – социального педагога является обучающийся (*личность*), что подтверждает ограничение области деятельности специалиста сферой образования (образовательными учреждениями различных типов и видов). Объектами профессиональной деятельности бакалавра являются обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие и здоровье учащихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение учащихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях, социализация (*деятельность*). При этом мы отмечаем, что область профессиональной деятельности бакалавра расширяется (добавляется социальная сфера, здравоохранение, культура).

К *видам профессиональной деятельности* специалиста по социальной педагогике относятся: социально-педагогическая, учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская, научно-методическая, организационно-управленческая, в рамках которых он должен уметь решать типовые задачи, соответствующие его квалификации:

- *в области социально-педагогической деятельности* – проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания; организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников образовательного процесса; проведение профориентационной работы; оказание помощи в решении задач социализации учащихся; обеспечение взаимодействия школы и различных учреждений с целью успешной социализации детей;

- *в области учебно-воспитательной деятельности* – психолого-педагогическое

обеспечение образовательного процесса; организация субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса; использование современных, научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей; воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода;

- *в области развивающей деятельности* – разработка развивающих программ психологического сопровождения детей в образовательном процессе; разработка коррекционно-развивающих программ для детей с трудностями в обучении; психологическая поддержка творчески одаренных учащихся; проведение развивающих занятий для разных категорий детей с учетом индивидуальных особенностей; психологическая поддержка учителей в образовательном процессе;

- *в области культурно-просветительской деятельности* – формирование общей культуры учащихся; организация культурного пространства образовательного учреждения;

- *в области научно-методической деятельности* – выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений; анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации;

- *в области организационно-управленческой деятельности* – управление педагогическим коллективом в целях обеспечения реализации образовательных программ; организация контроля за результатами социального воспитания; ведение школьной документации.

Видами профессиональной деятельности бакалавров по направлению «Пси-

холого-педагогическое образование» являются: психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в коррекционном и инклюзивном образовании; социально-педагогическая деятельность; образовательная деятельность в дошкольном образовании; образовательная деятельность на начальной ступени общего образования. При этом стандарт третьего поколения выделяет специализированные профили бакалавриата и более четко конкретизирует задачи для каждого профиля бакалавриата, в том числе и для бакалавров по социальной педагогике (вид деятельности – социально-педагогическая).

В рамках социально-педагогической деятельности бакалавр должен решать следующие задачи: осуществление комплекса мероприятий по социальной защите учащихся из числа сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; организация комплекса мероприятий по социальной защите учащихся в образовательном учреждении и по месту жительства; организация социально полезных видов деятельности учащихся; выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении учащихся, выявление и развитие их интересов; формирование у учащихся профессионального самоопределения; организация посредничества между учащимися и социальными институтами; обеспечение взаимодействия школы и различных учреждений с целью успешной социализации детей.

Таким образом, анализ госстандартов по параметрам «виды профессиональной деятельности» и «профессиональные задачи в области социально-педагогической деятельности» показывает, что типовые задачи деятельности специалиста – со-

циального педагога намного шире, чем у бакалавра. Согласно стандарту второго поколения специалист должен осуществлять такие виды деятельности как: разработка развивающих программ психологического сопровождения детей в образовательном процессе; психологическая поддержка творчески одаренных учащихся; проведение развивающих занятий для разных категорий детей с учетом индивидуальных особенностей и др., – решение задач которых входит в обязанности психолога учреждения. При этом стандарт третьего поколения четко разграничивает функционал бакалавров по профилям.

Отмечаем, что в рамках социально-педагогической деятельности бакалавр должен решать больше профессиональных задач, чем специалист. Но в стандарте второго поколения отмечены другие виды деятельности социального педагога, решение задач которых компенсирует выполнение им социально-педагогической деятельности в достаточно полном объеме.

По мнению М. А. Галагузовой, В. С. Торохтия, П. А. Шептенко, социально-педагогическая деятельность – это последовательная работа социального педагога, классного руководителя, психолога и других специалистов по социальному воспитанию личности в конкретном окружающем микросоциуме, направленная на успешную адаптацию и социализацию личности, создание условий для ее самореализации в обществе.

Одним из видов социально-педагогической деятельности является социально-правовая деятельность. Исходя из анализа научной литературы и анализа практической деятельности социального педагога под *социально-правовой деятельностью* социального педагога мы понимаем социальное взаимодействие субъектов правоотношений (детей, родителей, педагогов), направленное на социально-

правовую защиту детей, оказание социально-правовой помощи этим субъектам, осуществление правового воспитания и обучения детей, правового информирования и просвещения родителей, педагогов.

Актуальность социально-правовой деятельности различных специалистов и необходимость осуществления правовой подготовки студентов подтверждается работами ряда исследователей: студентов вузов (С. С. Воеводина, И. Ю. Серяева и др.), специалистов социальной сферы (М. В. Горбушина, А. В. Карева, А. В. Молчанова), педагогов (С. В. Гурин, О. А. Панова и др.).

Необходимость в организации профессионально-правовой подготовки специалистов, в формировании правосознания личности также диктуется нормативно-правовыми документами, регламентирующими сферу образования в России.

Так, в ст. 2 Конституции РФ отмечается: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства» [1].

В Законе РФ «Об образовании» описываются принципы государственной политики в области образования, среди которых для нас представляет интерес следующий: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; *воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.*

Концепция модернизации Российского образования до 2010 года подтверждает тот факт, что воспитание как первоочередный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания –

формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры (в том числе правовой), инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда [4].

Согласно Концепции модернизации Российского образования необходимым условием достижения современного качества образования в образовательных учреждениях является *усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся – экономики, истории, права, русского, родного и иностранных языков и др. [4].*

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года сказано, что система образования должна обеспечить *воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности. Государство в сфере образования обязано обеспечить воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности и уважения к закону [34].*

Согласно ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» выделяются следующие задачи вуза: *формирование у обучающихся гражданской позиции; сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества; распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня и др. [2].*

Одно из положений (ст. 7) ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка» определяет, что «педагогические, социальные работники несут ответственность за работу по воспитанию... социальной защите ребенка, должны участвовать в мероприя-

тиях по обеспечению защиты прав и законных интересов ребенка».

Таким образом, законодательство в сфере образования подтверждает положение о том, что современному обществу нужны специалисты, способные знать и соблюдать права человека; формировать правовое сознание учащихся, уважительное отношение к закону, к правам и свободам личности; распространять знания, в т. ч. и правовые, среди населения. При этом особо подчеркивается, что при обучении личности необходимо учитывать значимость дисциплин правового характера.

Принимая во внимание важность и актуальность подготовки социальных педагогов к осуществлению социально-правовой деятельности, анализируя содержание образовательных стандартов в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ», заключаем, что специалист, согласно стандарту второго поколения, должен только обладать знанием нормативно-правовых документов и соблюдать права учащихся, что, на наш взгляд, является недостаточным для эффективного выполнения этого вида деятельности. При этом бакалавр по социальной педагогике должен обладать профессиональными компетенциями: быть готовым использовать знание международных и отечественных нормативных документов и применять их в работе; быть готовым к организации мероприятий по развитию и социальной защите учащегося; быть готовым выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства. Очевидно, что набор компетенций для осуществления социально-правовой деятельности у бакалавра шире, но, на наш взгляд, они не раскрывают суть его профессиональной деятельности в полном объеме.

Таким образом, требования ГОС ВПО

2005 года предусматривают формирование у будущего социального педагога правовых знаний и умений; а требования ФГОС ВПО 2010 года – формирование профессиональных компетенций, среди которых правовая как таковая отдельно не выделяется, но обладание которой позволит эффективно выполнять и решать задачи в рамках социально-правовой деятельности.

В требованиях ГОС ВПО второго поколения четко обозначено, что программы учебных дисциплин вуза, прежде всего гуманитарных и социально-экономических, должны способствовать *формированию у студентов правового самосознания, инициативности, способности к успешной социализации в обществе, профессиональной мобильности и других профессионально значимых личных качеств* [33]. Этот факт подтверждает Концепция модернизации российского образования [4], а также решение коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию №14/4 от 13.07.1990 г. «О введении института социальных педагогов», в котором отмечено, что программа подготовки социальных педагогов предполагает сочетание широкого образования, включающего овладение общей педагогикой, теорией воспитания, психологией, историей, основами экономики, *права* и др. [29, с. 6–8].

Для реализации этих задач стандарт второго поколения предусматривает изучение дисциплин правовой направленности: «Правоведение», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Управление социальными системами», в то время как стандарт третьего поколения не определяет обязательность изучения подобных дисциплин, а предлагает курсы по выбору: «Права ребенка и этические нормы работы с детьми», «Образовательное и ювенальное право» – что сказывается на уровне овладения правовыми знаниями и умениями и – в целом – правовой компетенции.

Обобщая результаты анализа нормативных документов, мы пришли к следующим выводам. С одной стороны, социальный педагог должен способствовать формированию у учащихся духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений (что является основой правового сознания обучающихся); формированию общей культуры учащихся (в т. ч. правовой); формированию уважительного отношения к закону, правам человека и др. С другой стороны, профессиональная подготовка должна способствовать овладению будущим социальным педагогом правовыми знаниями и умениями, правовой компетенцией для успешной реализации типовых задач профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональное образование социальных педагогов предполагает «двойной» объект воздействия – непосредственный (будущие специалисты) и опосредованный (обучающиеся образовательных учреждений).

При осуществлении социально-правовой деятельности социальный педагог должен владеть системой правовых знаний и умений: знать правовые основы своей профессиональной деятельности; нормы в различных областях права (конституционного, трудового, административного, уголовного, гражданского, образовательного, семейного); знать способы, средства, формы, методы и технологии социально-правовой защиты несовершеннолетних, правового образования и воспитания детей, правового информирования родителей, педагогов; уметь работать с правовой информацией; применять формы, методы и технологии социально-правовой защиты несовершеннолетних, правового образования и воспитания детей, правового информирования родителей, педагогов; уметь устанавливать контакты с субъектами правоотношений и др.

Также социальный педагог должен признавать ценность права, прав и свобод окружающих для себя лично и в своей профессиональной деятельности; позитивно относиться к закону; обладать мотивацией к выполнению социально-правовой деятельности; быть готовым и способным применять правовые знания при решении социально-правовых проблем, создавать среду, где поддерживаются социально-правовые ценности и правовые установки; активно включаться в правовую деятельность; проявлять толерантное отношение к различным категориям детей и взрослых, ответственность.

Анализ научной литературы, должностных инструкций и практической деятельности социальных педагогов показывает, что социальный педагог в рамках социально-правовой деятельности должен осуществлять социально-правовую защиту детей, оказывать социально-правовую помощь, направленную на соблюдение прав человека и прав ребенка, содействовать реализации правовых гарантий различных категорий детей, осуществлять правовое воспитание детей, правовое информирование и просвещение родителей, педагогов и др. При этом данные задачи профессиональной деятельности не находят должного отражения в содержании государственных образовательных стандартов подготовки соответствующих специалистов; и, соответственно, не отражена специфика подготовки социальных педагогов к осуществлению социально-правовой деятельности в соответствии с потребностями общества.

Традиционная профессиональная подготовка социальных педагогов к социально-правовой деятельности сводится только к изучению дисциплин правового характера в соответствии с ГОС ВПО второго поколения (табл. 3).

**Содержание дисциплин правовой направленности
ГОС ВПО по специальности «031300 - Социальная педагогика»**

Название дисциплины	Содержание дисциплин правовой направленности
ГСЭ.Ф.06 Правоведение	<p>Государство и право. Норма права и нормативно-правовые акты. Основные правовые системы современности. Международное право как особая система права. Источники российского права. Система российского права. Отрасли права. Правонарушение и юридическая ответственность. Значение законности и правопорядка в современном обществе. Конституция РФ - основной закон государства. Понятие гражданского правоотношения. Физические и юридические лица. Право собственности. Обязательства в гражданском праве и ответственность за их нарушение. Наследственное право. Брачно-семейные отношения. Взаимные права и обязанности супругов, родителей и детей. Ответственность по семейному праву. Трудовая дисциплина и ответственность за ее нарушение. Административные правонарушения и административная ответственность. Понятие преступления. Уголовная ответственность за совершение преступлений. Экологическое право. Правовые основы защиты государственной тайны.</p>
ОПД.Ф.01 Педагогика (Нормативно-правовое обеспечение образования)	<p>Законодательство, регулирующее отношения в области образования. Права ребенка и формы его правовой защиты в законодательстве РФ. Особенности правового обеспечения профессиональной педагогической деятельности. Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательных учреждений. Правовое регулирование отношений в системе непрерывного образования и правовой статус участников образовательного процесса. Основные правовые акты международного образовательного законодательства. Соотношение российского и зарубежных законодательств в области образования. Нормативно-правовое обеспечение модернизации педагогического образования в РФ.</p>
ДПП.Ф.04 Управление социальными системами	<p>Государственное управление социальными системами в РФ. Система социальной защиты населения. Управление системой социальной защиты и социального воспитания. Роль общественных организаций в управлении социальными системами. Права граждан. Основные правовые нормативные акты в области социальной защиты граждан. Основные проблемы социальной работы. Основные понятия теории управления. Организационная структура управления. Принципы управления. Управленческая культура руководителя. Управление социально-трудовыми и социально-педагогическими конфликтами.</p>

Как видно из табл. 3, учебные дисциплины стандарта направлены в основном на формирование у студентов знаний о праве, об отраслях права, нормативно-правовых документов (в соответствии с отраслями права), социальной защите населения и др., но при этом не затрагиваются вопросы о формах, способах, методах и технологиях социально-правовой защиты детства, правового воспитания и обучения несовершеннолетних и других субъектов правоотношений.

Данные дисциплины начинают изучаться студентами только на 3 курсе («Правоведение», «Нормативно-правовое обеспечение образования») и на 5 курсе («Управление социальными системами»). Таким образом, отсутствует непрерывность, систематичность в процессе формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов.

Анализируя госстандарт, задачи и программы практик, которые студенты проходят с первого курса ежегодно, мы пришли к выводу о том, что в программы практики не включены задания правового характера, не наблюдается связь изучаемых дисциплин с содержанием заданий практики.

Так, на 1 курсе обучения студенты проходят учебную практику (инструктивно-методический лагерь), главной задачей которой является создание мотивационно-ценностного отношения к предстоящей педагогической деятельности в лагере, приобретение первичных навыков профессиональной деятельности социального педагога и педагога-воспитателя группы (отряда) детей и подростков, осознание на этой основе необходимости самообразования и самоподготовки к практической работе [33].

На 2 курсе обучения студенты проходят летнюю педагогическую практику в летних оздоровительных лагерях (в те-

чение 1 недели). Задачами практики являются:

- формирование мотивационно-ценностной установки на общение и взаимодействие в период совместной жизни с детьми;
- углубление и закрепление теоретических знаний, применение их в решении конкретных социально-педагогических задач;
- формирование аналитического мышления, умения анализировать, прогнозировать и моделировать профессиональную деятельность в условиях изменяющегося социума.

Среди обозначенных задач не выделяется задача правового характера. Студенты в рамках этой практики постоянно находятся в контакте с детьми, выступают в роли соорганизаторов различных мероприятий и при этом не обладают знаниями о правах детей, не имеют представления о методах и формах правового воспитания детей, так как в учебном процессе отсутствуют дисциплины правовой направленности.

Изучение правовых дисциплин на 3 курсе также не решает обозначенную проблему. Данные дисциплины, в основном, ориентированы на показ механизма действия права в государстве и обществе, определения тенденций развития Российской правовой системы и системы образования, ознакомление студентов с нормативно-правовыми документами, регламентирующие систему образования в РФ и др.

На 3 курсе обучения студенты проходят практику в школе (на протяжении пяти недель). Согласно ГОС ВПО и программному обеспечению практики, основными задачами данного вида практики являются:

- формирование интереса к психолого-педагогической деятельности, выработка потребности в самообразовании;

- овладение психологическими и педагогическими технологиями, систематизация и обращение полученной информации в личные знания;

- исследование межличностных отношений, психологического климата учебной группы;

- ознакомление с коррекционными технологиями работы с детьми «группы риска».

На 4 курсе обучения студенты проходят социально-педагогическую практику, направленную на освоение социально-педагогических методов и технологий в работе с детьми и подростками в социальных учреждениях различного типа. Основными задачами социально-педагогической практики являются:

- овладение технологиями разрешения проблем детей и подростков специалистами учреждения;

- практическое изучение основных функциональных ролей социальных педагогов на практике;

- формирование у студентов социальной ответственности, профессиональной направленности и устойчивости в социально-педагогической деятельности.

В рамках комплексной практики (5 курс) решаются следующие задачи:

- формирование у студента целостной картины будущей профессиональной деятельности;

- формирование представлений и знаний об основных социально-педагогических и психологических проблемах, возникающих в процессе оказания профессиональной помощи детям и их семьям;

- формирование у студентов важнейших практических навыков в различных видах социально-педагогической и психологической работы с ребёнком, подростком и семьей;

- профессиональное и личностное развитие студентов с целью разрешения

их собственных внутренних проблем и активизации их личностных ресурсов;

- развитие профессиональной рефлексии.

Как видно, среди данных задач практики в школе, социально-педагогической и комплексной практики задача правового характера не выделяется отдельно. На наш взгляд, это является сильнейшим недостатком в существующей профессиональной подготовке социальных педагогов к социально-правовой деятельности.

Внеучебная деятельность ограничивается участием студентов в мероприятиях, направленных на интенсивную профилактику возможного антисоциального, противоправного поведения обучающихся в вузе; в разовых научно-практических правовых мероприятиях (семинарах, круглых столах). Таким образом, профессионально-правовая подготовка специалистов исчерпывается только формальными юридическими знаниями и развитием стереотипов правомерного поведения.

В связи с этим есть основания констатировать факт, что в имеющейся практике профессиональной подготовки социальных педагогов проблеме формирования правовой компетенции должного внимания не уделяется. Отсутствие непрерывности, целостности, преемственности в традиционной модели формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов приводит к тому, что у большинства студентов отсутствует убеждение в необходимости осознания социально-правовых ценностей, потребность соблюдать нормы права, осуществлять социально-правовую деятельность. При таком положении дел можно сделать вывод: существующая профессиональная подготовка социальных педагогов в вузе не соответствует потребностям современного общества в специалистах, готовых и способных осуществлять защиту прав несовершенно-

летних, проводить мероприятия правовоспитательного характера и т. п.

Актуальным на настоящий момент является вопрос формирования правовой компетенции у студентов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» и направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика»), который должен рассматриваться

как приоритетный в системе вузовской подготовки будущих социальных педагогов. Необходимо признание первенства социально-правовых ценностей в процессе подготовки специалистов, обеспечение социального образования на основе приоритета принципов законности, уважения прав человека и гражданина; формирование мотивации к социально-правовой деятельности.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Конституция. Конституция Российской Федерации [Текст] : офиц. текст. – М. : Юрид. лит., 1993. – 64 с.
2. Российская Федерация. Президент. О высшем и послевузовском образовании [Текст]: федер. закон : [принят Гос. Думой 19 июля 1996 г.: одобрен Советом Федераций 7 авг. 1996 г.]. – М. : Ось-89, 2004. – 48 с.
3. Российская Федерация. Президент. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] : федер. закон : [принят Гос. Думой 12 июля 1995 г. : одобрен Советом Федераций 5 янв. 1996 г.] // Бюллетень Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. – 1996. – № 2. – С. 2–60.
4. Российская Федерация. Правительство. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] : распоряжение Правительства РФ от 29 дек. 2001 г. № 1756-р // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. – 2002. – № 2. – С. 3–31.
5. Аксюткина, З. А. Углубленная профессиональная подготовка социальных педагогов в педагогическом вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. А. Аксюткина; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2006. – 223 с.
6. Басов, Н. Ф. Социальный педагог: введение в профессию [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. – М.: Академия, 2006. – 256 с.
7. Ваксберг, А. Волнующие страницы истории (первые советские декреты о семье и детях) [Текст] / А. Ваксберг // Семья. – 1990. – № 42. – С. 7–9.
8. Варывдин, В. А. Управление системой социальной защиты детства [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Варывдин, И. П. Клемантович. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 192 с.
9. Василькова, Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
10. Галагузова, Ю. Н. Интегративно-дифференцированный подход в профессиональной подготовке социальных педагогов и специалистов социальной работы [Текст] : монография / Ю. Н. Галагузова, И. А. Ларионова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 172 с.
11. Галагузова, Ю. Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов [Текст] : монография / Ю. Н. Галагузова. – М. : Высш. шк., 2001. – 151 с.
12. Дегтерев, В. А. Формирование профессиональной компетентности специалистов социальной работы в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Дегтерев. – Н. Новгород, 2005. – 155 с.

13. Деятельность социального педагога в образовательном учреждении [Текст] / сост. Н. И. Еременко. – Волгоград : Корифей, 2002. – 112 с.
14. Зеер, Э. Ф. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2007. – 129 с.
15. Информационные материалы из заседания Совета общественной безопасности Свердловской области [Текст]. – Екатеринбург : [б. и.], 2009. – 27 с.
16. Квалификационные характеристики должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих) [Текст] : сб. норматив. правовых актов с коммент. / под ред. В. Н. Понкратовой, Ж. П. Осипцовой. – М. : Изд-во МИСИС, 2009. – 94 с.
17. Козырев, В. А. Концепция поэтапного развития профессиональной компетентности специалиста в контексте модернизации общего и педагогического образования [Текст] / В. А. Козырев, А. П. Тряпицына, Н. Ф. Радионова // Социально-культурные и психолого-педагогические проблемы и перспективы современного профессионального образования в России: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2004. – С.8–10.
18. Кунц, Е. В. Правовая поддержка детства [Текст] / Е. В. Кунц // Вестник Челябинского университета. – 2009. – Вып. 19, Право. – № 15 (153). – С. 96–97.
19. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО [Текст] / пер. с англ. И. Е. Волковой. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1998. – 61 с.
20. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
21. Нагавкина, Л. С. Социальный педагог: введение в должность [Текст] : материалы для работников образоват. учреждений / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская ; С.-Петербур. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : КАРО, 2002. – 272 с.
22. Никитин, В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов [Текст] : учеб. пособие / В. А. Никитин ; Моск. психол.-социал. ин-т. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2002. – 236 с.
23. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 399 с.
24. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2004. – 480 с.
25. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
26. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки [Текст] / И. Л. Плужник. – М. : ИНИОН РАН, 2003. – 216 с.
27. Словарь по социальной педагогике [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
28. Социальная педагогика [Текст] : курс лекций : учеб. пособие для студентов вузов / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000 – 416 с.

29. Социальный педагог [Текст] : док. программно-метод. материалы для пед. учеб. заведений : в 2 ч. / под ред. Б. М. Игошева, М. А. Галагузовой. – М. : [б. и.], 1991. – Ч. 1. – 186 с.

30. Шишковец, Т. А. Справочник социального педагога [Текст] / Т. А. Шишковец. – М. : ВАКО, 2005 – 207 с.

31. Штинова, Г. Н. Теоретико-методологические основы социального образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г. Н. Штинова : Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников нар. образова-ния. – М., 2001. – 352 с.

32. Энциклопедия профессионального образования [Текст] : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : РАО АПО, 1999–2000.

33. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://world.russianforall.ru/law/standards.php>

34. Национальная Доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Абрамова

Попова О. И.
Екатеринбург

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: АНАЛИЗ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Ключевые слова: имидж преподавателя, образовательное взаимодействие, мнения студентов, направления трансформации имиджа.

Аннотация. В статье рассматриваются направления трансформации имиджа преподавателя вуза. Определяется мнения преподавателей о собственном имидже. На основе опроса студентов описывается реальный имидж преподавателя вуза. Анализ проводится на основе исследований 2006 и 2012 годов.

Ророва О. I.
Ekaterinburg

TRANSFORMATION OF IMAGE OF THE TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION: ANALYSIS OF SOCIOLOGICAL RESEARCHES

Key words: image of the teacher, educational interaction, opinions of students, directions of transformation of image.

Summary. In article the directions of transformation of image of the teacher of higher education institution are considered. Is defined opinions of teachers on own image. On the basis of poll of students real image of the teacher of higher education institution is described. The analysis is carried out on the basis of researches 2006 and 2012 of years.

Имидж преподавателя как социальный феномен социально востребован в современной культуре в конкретный исторический период и как инструмент самореализации преподавателя должен подгоняться под требования общества (ожидания аудитории), предъявляемые системе образования в целом.

Современный период развития системы образования связан с *трансформацией* или просто ломкой более или менее стабильной системы воззрений и общественного устройства. Понятие «*трансформация*», в отличие от концепции перехода, подчеркивает зависимость общественных сдвигов от действий не только

реформаторов, но и *множества социальных субъектов*, функционирующих в дезорганизованной институциональной среде.

Понятие «**образование**» имеет корень «образ». При этом имеется в виду, что преподаватель, создавая тот или иной имидж (образ, образец), использует его для эффективного взаимодействия с аудиторией и тем самым выполняет функции института образования.

Образовательное взаимодействие – двунаправленный процесс обмена мыслями, чувствами, информацией между преподавателем и студентами, основанный на социальных статусах (правах и обязанностях студента и преподавателя). Отличается наличием обратной связи между партнерами.

Вступая в образовательное взаимодействие, мы делаем это с намерением передавать и получать знания (определение автора).

Индивидуальный имидж преподавателя – имидж, характерный для каждого преподавателя в отдельности как личности. В него входят индивидуально-личностные характеристики, физические данные, установки преподавателя, самооценка, внешний вид. К содержанию индивидуального имиджа педагога предъявляются некоторые устойчивые коммуникативные установки, ожидания и требования общества как к партнеру по общению в образовательном взаимодействии (определение автора).

Профессиональный имидж преподавателя – это образ профессиональной роли, которая конструируется самим преподавателем и дополняется индивидуальным имиджем в процессе взаимодействия со студентами, коллегами, администрацией и обществом. Имидж контролируется как самим преподавателем, так и ответственностью в соответствии с требованиями профессии (определение автора).

Профессиональный имидж является видом группового имиджа.

Групповым имиджем, или имиджем социальной группы, мы будем называть обобщенный образ, созданный на основе мнений об индивидуально-личностных характеристиках представителей данной социально-профессиональной группы (определение автора).

На основе двух исследований, проведенных в 2006 и 2012 годах, была предпринята попытка выявить изменения в мотивах и целях формирования имиджа преподавателей вуза в соответствии с современными ожиданиями аудиторий.

Объектом эмпирического исследования стали преподаватели и студенты вузов.

Цель исследования: определение желания и направлений трансформации имиджа преподавателя вуза.

Ключевые задачи исследования:

1. Определить наличие желания преподавателей вузов совершенствоваться.
2. На основе анализа результатов исследований 2006 и 2012 г.г. определить направления трансформации имиджа преподавателей вузов.
3. Выявить противоречия между мнениями студентов и преподавателей на имидж преподавателя вуза.

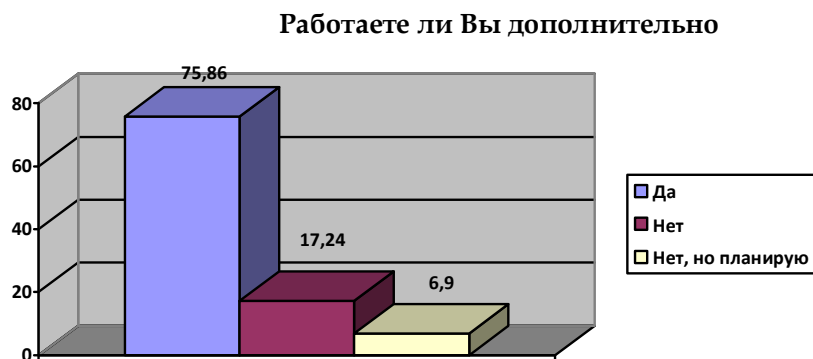
Первое эмпирическое исследование было проведено в **2006 году**. В нем приняло участие 723 респондента. Из них 481 студент и 115 преподавателей из 6 вузов г. Екатеринбурга: Уральская академия государственной службы, Уральский государственный технический университет, Институт международных связей, Гуманитарный университет, Уральский государственный педагогический университет, Уральский государственный университет. А также 127 экспертов, резидентов г. Екатеринбурга, не включенных в образовательное взаимодействие.

Второе пилотажное исследование было проведено в **сентябре 2012 года**. В исследовании приняло участие 29 преподавателей вузов Екатеринбурга, Краснодара, Москвы, Мурманска, Н. Новгорода, Орла, Челябинска. И 26 студентов из Уральского государственного педагогического университета и Института международных связей г. Екатеринбурга.

Исследование среди преподавателей было проведено методом интернет-опроса по формализованной анкете, состоящей из 45 вопросов. Студенты участвовали в нестандартизированном интервью.

Приведем результаты интернет-опроса. На первый вопрос «Работаете ли Вы дополнительно?» (Рис. 1), положительно ответили 76 % преподавателей. Дополнительно планируют искать заработок еще 7 % респондентов. Только 17 % опрошенных не имеют дополнительного места работы.

Рисунок 1



Основные места дополнительной работы (Табл. 1) – это государственные вузы (25 %), консалтинг (17 %), негосударственные вузы (10 %), занимаются репетитор-

ством 10 % респондентов. В сфере политики и бизнеса работают по 7 % преподавателей. Есть преподаватели, которые указали не одно место дополнительной работы.

Таблица 1

Место дополнительной работы

Значение:	% отв.
Государственный вуз	31,03
Нет ответа	31,03
Консалтинг	17,24
Негосударственный вуз	10,34
Репититорство	10,34
Сфера политики	6,90
Бизнес	6,90
Итого:	120,69

Основными причинами дополнительного заработка (Табл. 2) называют низкую заработную плату по основному месту работы (72 %) и возможность самореализации (52 %). К 52 % можно добавить 4 %, где преподаватели говорят о необходимости сохранения практических навыков. Следовательно, возможность собственного развития за счет дополнительной работы признают 56 % респондентов. Этими показателями определяется желание преподавателей не только улучшить свое материальное положение, но и иметь возможность реализовать себя как практика в различных внешних проектах, получить дополни-

тельный опыт взаимодействия с различными целевыми аудиториями. Это обогащает и развивает преподавателя, а не дает рутинности и застоя во взглядах на профессию, обогащает во взаимоотношениях с коллегами и студентами. На сегодняшний день интересны те преподаватели, которые имеют опыт работы в различных сферах и приводят примеры не только из своей педагогической практики. Работа с разными целевыми аудиториями, которая нравится 24 % преподавателям, также говорит о желании совершенствоваться. Ведь это позволяет развивать гибкость, быстроту реакции на изменения окружающей среды, комму-

никабельность, дает дополнительные знания, умения и навыки. То есть развивает

качества и профессиональные компетенции преподавателя.

Таблица 2

Почему работает дополнительно?

Значение:	% отв.
Низкая заработная плата по основному месту работы	72,41
Дополнительная работа дает возможность самореализоваться	51,72
Нравится работать с разными целевыми аудиториями	24,14
Нет ответа	20,69
Много свободного времени	10,34
Сохранение практических навыков	3,45
Итого:	182,76

Чувство гордости за принадлежность к высшему образованию испытывают 63 % преподавателей (Табл. 3). Почти не испы-

тывают гордости за свою работу 21 % респондентов. 7 % опрошенных это чувство не знакомо.

Таблица 3

Знакомо ли чувство гордости, что преподаватель?

Значение:	%отв.
Пожалуй, да, это чувство знакомо	34,48
Да, горжусь принадлежностью к образованию	27,59
Пожалуй, нет	20,69
Нет, это чувство не знакомо	6,90
Трудно сказать	3,45
Итого:	100,00

Преподаватели также пишут: «Горжусь тем, что я преподаватель вуза в 4-м поколении, НО!!!! Чувствую себя оскорбленной отношением государства к педагогической деятельности (так что меня смущает «принадлежность к образованию»)».

«Мне нравится преподавать, но я понимаю непрестижность и трудоемкость моей профессии. Я рада, что мои дети выбрали другой путь».

«Современная бюрократическая система в образовании мешает моему пред-

ставлению о роли и задачах преподавателя».

«Как правило, меня не устраивают взаимоотношения с руководством».

Полностью успешна деятельность в высшем образовании для 48 % преподавателей (Табл. 4). Не совсем успешна она для 35 % респондентов. Если рассматривать успешность как результат самореализации, можно говорить о том, что удовлетворенность собственной деятельностью есть только у половины опрошенных преподавателей

Таблица 4

Успешна ли деятельность в высшем образовании

Значение:	% отв.
Да, полностью успешна	48,28
Не совсем	34,48
Скорее нет, чем да	6,90
Нет	6,90
Затрудняюсь ответить	3,45
Итого:	100,00

В зависимости от возраста ощущение успешности деятельности в высшем образовании распределилось следующим образом (Табл. 5): полностью успешной ее считают преподаватели в возрасте 55–60 лет. Это люди, которые нашли свое место в жизни, имеют опыт научной и практической деятельности. Чаще всего они занимают какие-то административные должности. В возрастах 45–49 лет и 50–54 года успешными себя считают 50 % преподавателей. В возрасте 30–34 года это количество составляет 80 %. Как правило, к этому периоду жизни преподаватели уже защищают кандидатские диссертации. То есть на этом этапе они достигают поставленных целей и чувствуют удовлетворение.

В возрасте 45–49 лет есть 25 % преподавателей, которые не чувствуют себя удовлетворенными деятельностью в профессии. И считают себя не совсем успешными

еще 25 % респондентов. Это следующий период жизни, когда преподаватель понимает необходимость профессионального роста, то есть написания и защиты докторской диссертации или возможности получить административную должность. Но это не всегда удается. В связи с этим чаще всего возникает чувство неудовлетворенности.

В возрасте до 30 лет и 50–54 года чувствуют себя не совсем успешно 50 % респондентов.

В возрасте 35–39 лет это количество составляет 75 %. Это молодые, активные преподаватели, которые хотят чувствовать себя достойно в профессии с точки зрения оплаты труда, признания их достижений, возможности чувствовать свою значимость в профессии. Но этой возможности у них пока нет. То есть, по различным причинам они не могут себя реализовать в полной мере.

Таблица 5

Успешна ли деятельность в высшем образовании / Возраст

	Да, полностью	Скорее нет	Не совсем	Затрудняюсь	Нет	Сумма:
До 30 лет	16,67	16,67	50,00	0,00	16,67	100,00
30–34	80,00	0,00	20,00	0,00	0,00	100,00
35–39	25,00	0,00	75,00	0,00	0,00	100,00
40–44	25,00	0,00	25,00	25,00	25,00	100,00
45–49	50,00	25,00	25,00	0,00	0,00	100,00
50–54	50,00	0,00	50,00	0,00	0,00	100,00

55–60	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
Старше 60	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Сумма:	48,28	6,90	34,48	3,45	6,90	100,00

Основная причина неудовлетворенности преподавателей своей деятельностью относится к низкой заработной плате (Табл. 6). 59 % указали ее на первом месте. Низкий карьерный рост вызывает

недовольство профессией у 21 % опрошенных. Не нравятся современные студенты 17 % преподавателей. При этом только 10 % полностью удовлетворены своей работой в вузе.

Таблица 6

Почему недовольны педагогической деятельностью

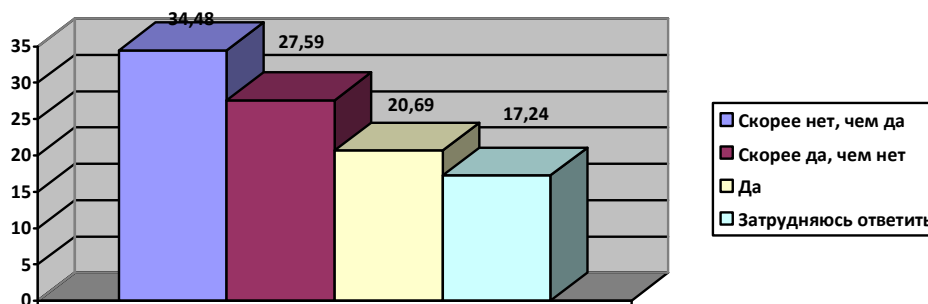
Значение:	% отв.
Низкая заработная плата	58,62
Все нравится	34,48
Низкий карьерный рост	20,69
Не нравятся современные студенты	17,24
Большая ответственность за знания тех, кого обучаешь	10,34
Государственная политика в области образования	6,90
Итого:	155,17

Желание поменять работу на лучшие условия возникает у 49 % преподавателей (Рис. 2). Затруднились с ответом

17 %. Только 35 % респондентов не готовы ее менять.

Рисунок 2

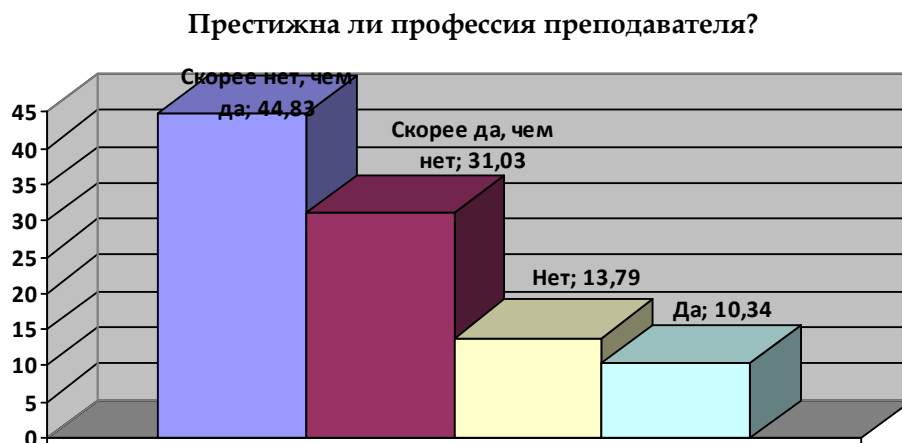
Поменяли бы работу на лучшие условия?



Вопрос о престижности профессии дал следующие показатели: большая часть респондентов (45 % и 14 %) счита-

ют свою профессию скорее непрестижной (Рис. 3). О престижности профессии говорят только 41 %.

Рисунок 3

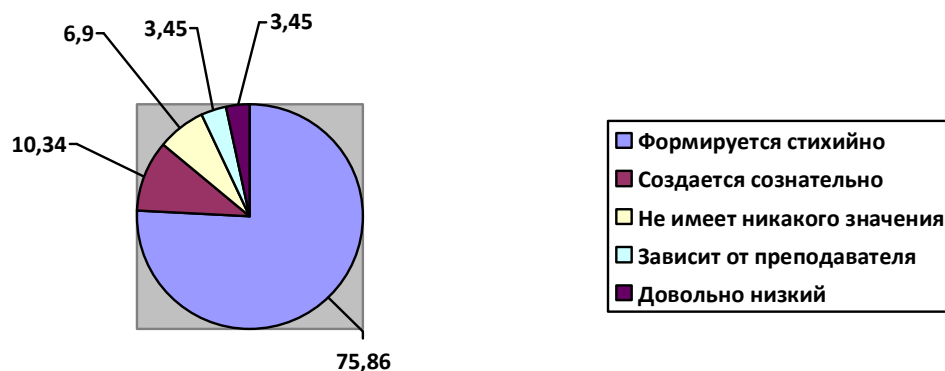


По мнению 76 % респондентов имидж преподавателя вуза формируется стихийно (Рис. 4). То есть нет целенаправленного действия со стороны самих преподавателей по созданию положительного имиджа. Они не считают это необходимостью для собственной профессиональной реализации. Сознательно подходят к формированию имиджа толь-

ко 10 % преподавателей. Считают, что имидж не имеет никакого значения 7 % респондентов. Думают, что имидж на сегодняшний день низкий 4 %, и «зависит от преподавателя» (4 %). Один из респондентов отмечает: «Это зависит от преподавателя, но скорее имидж формируется стихийно, ибо целенаправленной деятельности я не заметил».

Рисунок 4

Имидж преподавателя на Ваш взгляд



К основным составляющим имиджа преподавателя отнесли следующие показатели (Табл. 7): на первом месте – профессиональные качества (66 %), на втором – индивидуально-личностные характеристики (62 %), на третьем – практический опыт

(62 %), На четвертом – знание предмета (59 %). Пятое место преподаватели отдают собственному образованию, степени (45 %). На шестом месте внешний вид (38 %). Далее идут репутация (31 %), физическое здоровье (14 %) и статус в вузе (10 %).

Таблица 7

Составляющие имиджа преподавателя

Значение:	% отв.
Профессиональные качества	65,52
Индивидуально-личностные характеристики	62,07
Практический опыт	62,07
Знание предмета	58,62
Образование (степень)	44,83
Внешний облик	37,93
Репутация	31,03
Физическое здоровье	13,79
Итого:	396,55

Для сравнения приведу показатели 2006 года (Табл. 8). Различие идет в ранжировании составляющих имиджа. По мнению экспертов, основными тремя элементами имиджа были профессиональные качества, образование и индивидуальные качества. Практический опыт не был востребован для преподавателей и экспертов в 2006 году. Это были ожидания студентов, которые поставили эту характеристику на 5 место. На сегодняшний день необходимость практических навыков в своей деятельности уже осознана преподавателями, и их желание соответствовать требовани-

ям рынка образовательных услуг является стимулом для участия в различных проектах вне вуза. Это продиктовано необходимостью повышать свою квалификацию, понимая, что только «голая» теория студентам не позволяет развивать компетенции, а выглядеть только теоретиком многим преподавателям уже не хочется.

При этом значимость внешнего вида преподавателя опрошенные в 2012 году поставили только на 6 место, в то время как в 2006 году этот показатель был на 4 месте у студентов и преподавателей, и на 2 месте – у внешних экспертов.

Таблица 8

Составляющие профессионального имиджа преподавателя

	Мнения преподавателей, %	Рейтинг	Мнения студентов, %	Рейтинг	Мнения экспертов, %	Рейтинг
Профессиональные качества	24,2	1	25,4	1	29,0	1
Образование	21,2	2	22,1	2	19,1	3
Индивидуальные качества	18,4	3	18,3	3	15,5	4
Внешний вид	14,5	4	17,8	4	20,4	2
Репутация	9,7	5	-	-	7,4	5
Самооценка	5,7	6	5,6	6	4,8	6
Статус	3,5	7	3,9	7	2,3	7
Саморазвитие, современность, практический опыт	-	-	6,7	5	-	-

Внешний вид преподавателя по мнению респондентов, в первую очередь, должен быть современным, деловым, ухоженным, с изюминкой (Табл. 9). Преподаватель должен быть уверенным в себе.

По сравнению с 2006 годом в описании внешнего вида преподавателя появи-

лась новая характеристика «физическое здоровье». Это опять говорит о тенденции современных преподавателей следить за своим здоровьем, желанием выглядеть моложе, активнее, более подтянутым, продлевая профессиональную жизнь и вызывая уважение у студентов.

Таблица 9

Внешний вид преподавателя

Значение:	% отв.
Современный деловой костюм с изюминкой, макияж, стрижка	50,00
Ухоженный, опрятный, аккуратный	28,57
Нет ответа	28,57
Уверенный в себе	17,86
Прическа	10,71
Физическое здоровье	10,71
Правильная речь	10,71
Доброжелательная улыбка	7,14
Итого:	192,86

Дополнительно преподаватели пишут следующее: «Я думаю, не существует какого-то стандартного вида для преподавателя, каждый выбирает для себя сам. Естественно, что преподаватели на творческих факультетах могут позволить себе одеваться более свободно, например, в стиле “casual”. Это поможет создать атмосферу креативности на занятиях. Однако есть рамки допустимого: не стоит одеваться, как в ночной клуб или на пляж (шорты, огромное декольте и т. п.). Преподавателя, одетого таким образом, студенты вряд ли воспримут серьезно».

«Очень трудно говорить о каком-то едином представлении о преподавателе вуза, так как, на мой взгляд, вузовские преподаватели – личности неординарные».

«Хорошая организация мыслитель-

ной деятельности невозможна без достаточной двигательной активности и поддержания физического здоровья».

Дополнительно описывается *реальный образ*: «Человек, у которого нет возможности спокойно и с удовольствием работать, состояние постоянного “низкого старта”, готовности бежать из-за огромного количества заданий, которые спокойно реализовать нельзя».

К основным профессиональным качествам (Табл. 10) преподаватели отнесли: знание предмета на современном уровне (83 %), практический опыт (59 %), умение связывать теорию с практикой и стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности (по 52 %). Далее идут: доступность объяснения (48 %) и объективность (24 %)

Таблица 10

Профессиональные качества преподавателя вуза (2012 год)

Значение:	% отв.
Знание предмета на современном уровне	82,76
Практический опыт (участие в проектах различного уровня)	58,62
Умение связывать теорию с практикой	51,72
Стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности	51,72
Доступность объяснения	48,28
Объективность	24,14
Владение компьютерными технологиями	17,24
Находить наиболее эффективные способы воздействия на студентов	17,24
Итого:	396,55

Возвращаясь к исследованию 2006 года (Табл. 11), хочется вновь отметить, что в пяти лучших профессиональных качествах преподавателя эксперты не называли практический опыт и умение связывать теорию с практикой. Не говорили также и о необходимости постоянно совершенствовать свои знания. Эти требования появились в последнее время в

связи с быстрыми изменениями информации, развитием рынка и ожиданиями всех акторов образовательного взаимодействия в эффективном сотрудничестве. На сегодняшний день преподаватель вуза понимает необходимость следить за этими изменениями и совершенствовать свои знания. И это вызывает уважение к нашим преподавателям.

Таблица 11

Лучшие профессиональные качества преподавателя (2006 год)

	Мнения преподавателей, %	Рейтинг	Мнения студентов, %	Рейтинг	Мнения экспертов, %	Рейтинг
Знания предмета, профессионализм	25,4	1	23,2	1	25	1
Доступность объяснения	23,2	2	22,2	2	25	1
Объективность	18,5	3	18,7	4	21	2
Умение планировать работу	14,8	4	21,9	3	13,7	4
Требовательность и самоорганизация	12,1	5	5,7	5	13,9	3

Основными индивидуально-личностными характеристиками преподаватели называют ответственность (76 %), коммуни-

кабельность (72 %), способность к рефлексии (55 %), способность к сотрудничеству и самообладание (по 38 %) (Таблица 12).

Таблица 12

Индивидуально-личностные характеристики (2012 год)

Значение:	F:	%	%отв.
Ответственность	22	18,97	75,86
Коммуникабельность	21	18,10	72,41
Способность к рефлексии	16	13,79	55,17
Способность к сотрудничеству	11	9,48	37,93
Самообладание	11	9,48	37,93
Итого:	116	100,00	400,00

По результатам исследования 2006 года (Табл. 13) можно говорить о новом критерии – это «способность к сотрудничеству». Именно этот показатель говорит о возможности диалога со студентами как с

партнерами образовательного взаимодействия. Это противоречие было зафиксировано в 2006 году, когда большинство преподавателей рассматривали процесс обучения в вузе как односторонний.

Таблица 13

Индивидуально-личностные характеристики преподавателя (2006 год)

	Мнения преподавателей, %	Рейтинг	Мнения студентов, %	Рейтинг	Мнения экспертов, %	Рейтинг
Коммуникабельность	23,6	1	23,6	2	23,3	1
Ответственность за свою работу, заинтересованность в результате, умеренная строгость	23,1	2	20,5	3	22,9	2
Самообладание, бесконфликтность, способность идти на компромисс, доброжелательность	19,4	3	24,9	1	19,4	3
Обаяние	15,7	4	14,4	5	18	4
Оптимизм	14,2	5	15,1	4	13,9	5

Отношение к себе как человеку, который нравится окружающим, у респондентов следующее (Табл. 14): считают, что не всегда нравятся людям 59 % и считают, что вызывают у окружающих положительные эмоции 38 %. Приятно отметить, что 28 % преподавателей хотят нравиться людям больше, чем сейчас. Это опять является стимулом для саморазвития. И только 31 % респондентов говорит, что совсем не обязательно нра-

виться всем. Их устраивает такое положение. В 2006 году таких преподавателей было 50 %. Следовательно, в настоящее время у преподавателей есть стремление совершенствовать свой имидж, чтобы выстраивать наиболее эффективное сотрудничество с различными целевыми аудиториями. Еще Блез Паскаль сказал: «Есть два пути воздействовать на людей: убедить и понравиться. Думаю, что второй наиболее действенный».

Таблица 14

Нравлюсь людям

Значение:	Реальное положение	Желаемое положение
Средняя	58,62	31,03
Высокая	37,93	65,52
Нет ответа	3,45	3,45
Низкая	0,00	0,00
Итого:	100,00	100,00

Считают себя профессионалами, которым есть еще куда стремиться, 55 % преподавателей (Табл. 15). Отмечают у себя высокий уровень профессионализма 41 % респондентов. Желание стать профессио-

налом наблюдается у 93 % респондентов, то есть 52 % преподавателей готовы повышать свой профессиональный уровень. Это опять говорит о желании самореализоваться в профессии более достойно.

Таблица 15

Реально профессионал своего дела

Значение:	Реальное положение	Желаемое положение
Средняя	55,17	3,45
Высокая	41,38	93,10
Нет ответа	3,45	3,45
Низкая	0,00	0,00
Итого:	100,00	100,00

Определяют уровень значимости своей деятельности как средний 41 % преподавателей, высокий уровень – 35 %. Не думают, что их деятельность значима 21 %

(Табл. 16). При этом хотят чувствовать значимость своей профессиональной деятельности 90 % преподавателей.

Таблица 16

Моя деятельность значима для окружающих

Значение:	Реальное положение	Желаемое положение
Средняя	41,38	6,90
Высокая	34,48	89,66
Низкая	20,69	3,45
Нет ответа	3,45	0,00
Итого:	100,00	100,00

Вопрос о критическом возрасте дал следующие результаты: 41 % респондентов считают, что у преподавателя нет критического возраста. 35 % говорят, что он есть, и 14 % отмечают, что это зависит от здоровья и собственного желания преподавателя работать. Основной вывод, который можно сделать: в каждом возрасте есть свои плюсы и минусы для общения. В большей степени это зависит от самого преподавателя. Его характера, умения развиваться, реагировать на изменения окружающей среды и требований к содержанию профессии.

Основную роль в образовательном взаимодействии со студентами преподаватели видят в роли «педагога» – специалиста в знании материала и грамотном его изложении. На сегодняшний день – это основные профессиональные компетенции преподавателя вуза.

Качества, несовместимые с деятельно-

стью преподавателя – это безответственность, незаинтересованность в своей работе (32 %), несдержанность, грубость, злоба (29 %), эгоизм, нелюбовь к людям (21 %), догматизм (я всегда прав), высокомерие (21 %), лень, отсутствие саморазвития, некомпетентность, глупость, алчность (14 %). Далее называют невнимательность, лицемерие, зависть, лживость, отсутствие педагогической этики, стремление заработать авторитет в глазах студентов любым способом, субъективность, неуважительное отношение к студентам или слушателям.

Основная работа, которую выполняют в течение недели преподаватели, (Табл. 17) – это учебно-педагогическая (86 %), научно-исследовательской деятельностью занимаются 55 % преподавателей, заняты на дополнительном месте работы 35 % респондентов. 28 % посещают учреждения культуры и спорта. 10 % занимаются общественно-политической деятельностью.

Таблица 17

Чем чаще занимаетесь в течение недели

Значение:	% отв.
Учебно-педагогическая деятельность	86,21
Научно-исследовательская деятельность	55,17
Дополнительный заработок	34,48
Посещение учреждений культуры и спорта	27,59
Общественно-политическая деятельность	10,34
Итого:	241,38

Преподавателям не хватает времени на чтение художественной литературы (66 %), не успевают заниматься научной работой 66 % опрошенных, есть желание изучать иностранные языки у 66 % респондентов. 52 % преподавателей хотели

бы чаще ходить в филармонию, театр, и 48 % – заниматься спортом. Все показатели свидетельствуют о том, что преподаватели хотят развиваться, совершенствоваться, быть умным, грамотным и современным (Табл. 18).

Таблица 19

Как хотели бы использовать свободное время

Значение:	% отв.
Читать художественную литературу	65,52
Заниматься научной работой	65,52
Изучать иностранные языки	65,52
Ходить в театр, филармонию	51,72
Заниматься спортом	48,28
Итого:	389,66

76 % преподавателей в вузовской деятельности привлекает интеллектуальное развитие. То есть в профессии работают люди, понимающие значимость собственного развития и желающие быть профессионала-

ми с современными взглядами на этот мир. 72 % отмечают творческую атмосферу в профессии. 62 % нравится большой круг общения, и 45 % преподавателей называют возможность карьерного роста (Табл. 19).

Таблица 19

Что привлекает в профессии преподавателя

Значение:	% отв.
Интеллектуальное развитие	75,86
Творческая атмосфера	72,41
Большой круг общения	62,07
Научный рост	44,83
Карьерный рост	10,34
Итого:	317,24

Дополнительно преподаватели пишут: «от молодежи заряжаешься позитивом, узнаешь о новых идеях и трендах. Нравится делиться опытом, объяснять, рассказывать, отвечать на вопросы».

По мнению 62 % преподавателей, образовательное взаимодействие в вузе – это обмен знаниями и опытом со студентами. То есть это двусторонний процесс, в котором одинаково участие преподавателя и студента. 28 % считают, что это обучение и воспитание.

Отрадно отметить, что 79 % респондентов понимают, что их имидж – это возможность самореализации как в профессиональном, так и в личностном планах.

И только 14 % считают, что их имидж не влияет на их рост, успешность.

72 % преподавателей говорят, что благодаря правильно сформированному имиджу у них нет трудностей в общении со студентами. 17 % респондентов говорят, что их ценит руководство.

Выводы:

1. Большая часть преподавателей вуза стараются иметь дополнительное место работы, которое является не только источником дополнительного заработка, но и возможностью для развития и совершенствования своих практических навыков, то есть условием для самореализации. В 2006

году причиной наличия дополнительной работы была только заработная плата.

2. Испытывают гордость за принадлежность к своей профессии 63 % преподавателей. О престижности профессии говорят только 41 % респондентов. Эти проценты примерно совпадают с результатами 2006 года.

3. Если рассматривать успешность как результат самореализации, можно говорить о том, что ощущение успешности в собственной деятельности есть только у половины опрошенных преподавателей. Успешными себя считают респонденты в возрастных категориях от 30 до 35 и после 50 лет. В этих возрастах, как правило, преподаватели достигают своих целей по защите кандидатских и докторских диссертаций. Или занимают различные административные должности. Это является этапами самореализации и дает преподавателям чувство удовлетворения и успешности.

4. Основными причинами неудовлетворенности педагогической деятельностью являются: низкая заработная плата, низкий карьерный рост, современные студенты, государственная политика и большая ответственность за знания студентов.

5. По мнению большинства респондентов (76 %) имидж преподавателей формируется стихийно. То есть целенаправленной деятельности по улучшению собственного имиджа преподаватели не принимают. Хотя, основываясь на результатах ответов на следующие вопросы, можно говорить о неосознанной, но целенаправленной трансформации имиджа преподавателей вузов. Требования времени и ожидания общества к современным профессиональным качествам преподавателя заставляют большинство из них следить за своим здоровьем, что является грамотным отношением к себе не только с точки зрения теории, но и российской и зарубежной практики. Именно это и есть сознательное

изменение своего имиджа преподавателем вуза. Но сами преподаватели это не считают целенаправленной работой.

6. По результатам исследования 2012 года к основным составляющим имиджа преподаватели отнесли новый показатель – практический опыт (62 %). В 2006 году это показатель не был значим для этой категории респондентов. Но студенты уже тогда поставили эту характеристику на 5 место. На сегодняшний день необходимость наличия практических навыков в своей деятельности уже осознана преподавателями, и их желание соответствовать требованиям рынка образовательных услуг является стимулом для участия в различных проектах вне вуза. Это продиктовано необходимостью повышать свою квалификацию, понимая, что только «голая» теория не позволяет развивать профессиональные компетенции у студентов, а выглядеть только теоретиком многим преподавателям уже не хочется. При этом значимость внешнего вида преподавателя опрошенные в 2012 году поставили только на 6 место, в то время как в 2006 году этот показатель для экспертов был более значим.

7. По сравнению с 2006 годом в описании внешнего вида преподавателя появилась новая характеристика «физическое здоровье». Это опять говорит о тенденции современных преподавателей следить за своим здоровьем, желанием выглядеть моложе, активнее, более подтянутым, продлевая профессиональную жизнь и вызывая уважение у студентов.

8. В основных профессиональных качествах преподаватели в 2012 году на второе и третье места соответственно поставили необходимость наличия практического опыта и умение связывать теорию с практикой. На четвертом месте стоит стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности. На основе исследования 2006 года, хочется вновь от-

метить, что в пяти лучших профессиональных качествах преподавателя эксперты не называли этих качеств. Эти требования появились в последнее время в связи с быстрыми изменениями информации, развитием рынка и ожиданиями всех акторов образовательного взаимодействия в эффективном сотрудничестве. На сегодняшний день преподаватель вуза понимает необходимость следить за этими изменениями и совершенствовать свои знания. И это вызывает уважение к нашим преподавателям. Но сам преподаватель не считает это целенаправленной работой по формированию собственного имиджа.

9. Стимулом для развития у преподавателей является желание нравиться людям, чувствовать себя профессионалом в своей области. При этом им очень хочется чувствовать значимость своей деятельности. Признание руководством и студентами преподавателя профессионалом, поощрение его деятельности также являются стимулами для желания дальнейшего развития.

10. Большинство преподавателей считают, что не существует критического возраста преподавателя. В каждом возрасте интересно общаться со студентами. И в большей степени это зависит от самого преподавателя. Его характера, умения развиваться, реагировать на изменения окружающей среды и требований к содержанию профессии. Это понимание свидетельствует о том, что преподаватели готовы меняться независимо от собственного возраста, об их гибкости и желании долго оставаться профессионалами.

11. Качества, несовместимые с деятельностью преподавателя, остались теми же, что и в 2006 году.

12. Желание преподавателей развиваться и быть современным определяется желанием, в случае освобождения свободного времени, заняться чтением художественной литературы, научной работой.

Изучать иностранные языки, чаще ходить в филармонию, театр и заниматься спортом.

13. Основным направлением своей деятельности, которое привлекает их в профессии, преподаватели называют интеллектуальное развитие. Многих привлекает творческая атмосфера, нравится большой круг общения, возможность карьерного роста и общение с молодежью.

14. Сравнивая результаты исследований можно говорить о новом современном критерии в индивидуально-личностных характеристиках преподавателя – это «способность к сотрудничеству». Именно этот показатель говорит о возможности и необходимости диалога со студентами как партнерами образовательного взаимодействия. Основной ролью в образовательном взаимодействии преподаватели называют роль «педагога» – специалиста в области знаний и методики их формирования у студентов. Это также зафиксировано в предыдущем исследовании.

15. Образовательное взаимодействие в вузе большинство преподавателей рассматривают как двусторонний процесс обмена знаниями и опытом со студентами. А собственный имидж – как способ самореализации, который помогает в общении со студентами.

Выводы по нестандартизированному интервью у студентов вузов г. Екатеринбурга

2012 год. Нестандартизированное интервью проводилось в двух вузах г. Екатеринбурга: Институт международных связей и Уральский государственный педагогический университет. В интервью приняли участие 26 студентов 3, 4 и 5 курсов.

Выводы: Результаты повторного исследования выявили интересные факты. Отношение к профессии преподавателя несколько изменилось. Появилось деление на государственные и негосударственные вузы.

Общий взгляд на профессию и имидж преподавателя вуза

Студенты считают, что профессия преподавателя, с одной стороны, благородная и нужная. Престиж определяется благосостоянием и внешним видом преподавателя, знанием предмета, умением преподнести его «вкусно». Но квалификация некоторых преподавателей государственных вузов, по мнению студентов, низкая, и их заработная плата настолько мала, что о престижности профессии они говорить не могут. Считают, что в негосударственных вузах работают более квалифицированные преподаватели и их заработная плата позволяет чувствовать себя более удовлетворенно. Это можно объяснить тем, что в негосударственных вузах каждый преподаватель на виду. И количество студентов в группах не такое большое. Что позволяет создать совсем другую атмосферу взаимодействия. Есть возможность работать с каждым студентом индивидуально. Интересы студентов влияют на развитие преподавателей, и они стараются соответствовать времени. Но если преподаватель не знает или не может грамотно преподнести материал по предмету, студенты это улавливают очень быстро. В негосударственных вузах идет серьезный отбор тех, кто может и хочет развиваться, и наоборот. За последние годы отношение к негосударственным вузам со стороны преподавателей несколько изменилось. В штат приходят активные, заинтересованные в успешности и реализации собственных амбиций преподаватели. Для повышения престижа студенты предлагают пересмотреть отношение государства к профессии. Повысить квалификацию преподавателей и заработную плату в государственных вузах.

Идеальный образ преподавателя вуза очень похож на образ 2006 года. «Идеальный преподаватель – это не толь-

ко и не столько умный человек, сколько мудрый (можно очень много знать, но не найти 99 % своих знаний применения в жизни). То есть умный знает научную теорию, а мудрый – саму жизнь. Также преподаватель должен быть коммуникабельным, обаятельным, терпеливым, иметь внутренний стержень, но быть готовым услышать и понять чужое мнение. Думаю, немаловажно не только желание учить, но и учиться у своих студентов (взаимообогащающий диалог всегда лучше даже самого гениального монолога). Преподаватель должен хорошо выглядеть и интересоваться (хотя бы поверхностно), чем живет современная молодежь». Готов меняться.

Это человек, который вызывает уважение, сдержан, конструктивен в замечаниях и требованиях, интересно излагает материал, приводит реальные примеры (теоретик и практик в одном лице), владеет навыками работы с компьютерными программами. «У него есть желание работать с душой и улыбаться (подчеркнуто автором)». «Требовательный, знает, как подать информацию и может помочь студентам в каких-либо вопросах, даже не связанных с учебой». Не только учитель, но и друг для студентов, способный дать жизненный совет. Владеет ораторским искусством и грамотной речью. Обладает чувством юмора. Должен быть примером для подражания своим студентам. Преподавание должно идти в ногу со временем, не должно быть устаревших взглядов. Выглядит красиво и современно.

Реальный образ преподавателей государственных и негосударственных вузов несколько отличаются друг от друга.

Студенты государственного вуза пишут:

«Категории придумала сама ☺. Просто пришли в голову:

1. «Мне не интересно то, что я делаю.

Я пришел отчитать свою лекцию...». Это поведение на паре.

2. Преподаватели-новаторы. Рассказывают об интересном, научном. Используют новые технологии, показывают ролики, фотографии.

3. Преподаватель-«Наука». Рассказывает все умное, значимое, важное. Но только в неинтересной форме.

4. Преподаватель – «душевная открытость». Много историй из личного опыта, своей семьи, взаимоотношений, рассказ о путешествиях + научные знания. На мой взгляд, студентам интересно слушать таких преподавателей».

«Консервативные, много рассказывают теории, мало практики. Немного современных преподавателей. Нередко неответственные. Преподаватели не довольны своей работой».

«В основном, досконально не знают свой предмет. А если разбираются, то не доносят полную информацию до студентов. Держат дистанцию. Навешивают маску «Я все знаю, и других вариантов не допускается». Обладают чувством юмора. Преподают не ради студентов, а ради материальной или нематериальной выгоды. Непунктуальны и необязательны. Могут не приехать на пары. Не всегда удается установить контакт с аудиторией и завлечь тем или иным вопросом. Однако есть и компетентные преподаватели, которые уверены в себе, оптимистичны. Любят студентов и свой предмет, профессию».

«Существуют преподаватели с устаревшей информацией. Существуют преподаватели-эгоисты. Существуют преподаватели, которые отдаются своему делу. Существуют те, кто не любит свое дело и проецирует свой негатив на студентов. Часто – это немолодой преподаватель-консерватор с устаревшими знаниями и нежеланием использования современной техники, необходимой в рамках предмета, самореализующийся за счет студентов. Или некоторые молодые преподаватели

или сотрудники, которые остаются в вузе после его окончания и не умеют слышать студентов, считая себя уже «выше» по статусу, хотя разница в возрасте небольшая».

Ответы студентов негосударственного вуза.

«Преподаватели все разные. Большинство из них – профессионалы своего дела и очень интересные люди, по которым видно: они нашли свое призвание. Кто-то может хорошо организовать работу, кто-то хорошо подает материал».

«Современный, добрый, многосторонний, умный, имеет “за спиной” много реализованных интересных проектов, с чувством юмора. Интересный, теплый, несет за собой особую уютную атмосферу, имеет свою харизму, изюминку, отличительную черту. Совпадает с идеальным образом».

«Но есть и такие, кто не считается с мнением студентов, не корректирует лекции, задания, считая свой предмет главенствующим. У некоторых нет организованности и, как следствие, не могут правильно и логично передать материал, что мешает его усвоению. Но таких немного. Есть нудные, а есть с чувством юмора. Есть те, кто любит говорить не по делу, а есть те, кто четко выражает свою мысль, не теряя ее во время пары».

Идеальный внешний вид преподавателя:

Опрятный, ухоженный, одетый со вкусом (эти качества отмечает каждый второй студент). Стильный деловой костюм: брюки, юбки и пиджаки, а не повседневные вещи: джинсы и футболки. И без лишней чопорности и строгости. Соответствует дресс-коду, но с изюминкой, индивидуальностью. С последними новинками техники (телефон, ноутбук). «Интересно, когда есть что-то необычное, особенное, индивидуальное – от яркого галстука, до манеры жестикулировать». «Манера поведения, которая придает авторитетность».

Первое впечатление о преподавателе**складывается по следующим****характеристикам:**

Взгляд: уверенный/испуганный, открытый, выражающий готовность общаться или нет.

Внешний вид: стиль одежды, цвет и то, как одежда «сидит», и идет ли человеку вообще.

Манера поведения, как преподаватель знакомится со студентами, голос, речь, ведение лекции.

Идеальный и критический возраст преподавателя

В основном, идеальный возраст преподавателя у студентов находится в пределах от 28 до 50. Но чаще студенты говорят, что возраст не имеет значения. Все зависит от личностных характеристик человека и профессионализма. Например, гибкости ума, умения находить общий язык с аудиторией. Если преподаватель слишком консервативен, то с ним в любом возрасте тяжело общаться. И наоборот, если молодой преподаватель общается со студентами как с друзьями, студенты не воспринимают его и его предмет серьезно. «Думаю, это зависит от человека. Некоторые и в 90 лет “живчики”, а другие и в 30 лет жуткие зануды».

Профессиональные качества преподавателя**Положительные.**

Знание иностранных языков, умение работать в новых компьютерных программах, умение презентовать себя, умение мотивировать студентов на работу, интерес к своей работе/делу, наличие большого круга знакомых/партнеров, работающих в других/разных областях, умение принимать решение здесь и сейчас, выходить из ситуации, улаживать конфликты, умение проходить трудность. Наличие примеров, доказательств, богатый словарный запас, наличие наград за

слуг. Хорошо знает свой предмет и объясняет так, чтобы студент понял. Умение находить общий язык с аудиторией, индивидуальный подход, самоорганизация, умение четко и ясно поставить цель (т. е. что он хочет от студентов получить в результате). Объяснить процесс подготовки к занятиям, чтобы студенты могли располагать информацией заранее, а не ставить перед фактом. Умение прислушиваться к мнению группы.

Отрицательные

Незнание своего предмета, неумение его объяснять и отсутствие интереса к нему. Односторонность, придерживается только своей точки зрения, незнание дисциплины, темы, некомпетентность. Злоупотребление рабочим положением (статусом). Скучные монотонные лекции. Неумение работать с аудиторией. Устаревшие взгляды. Излишняя педантичность. Разговоры не по делу. Неорганизованность, авторитарность.

Личностные качества преподавателя**Положительные**

Улыбчивый, добрый, может поговорить на отвлеченные темы. Любознательность. Чувство юмора. Умение найти общий язык со студентами. Коммуникабельность, мудрость, умение относится к людям вне зависимости от симпатий/антипатий преподавателя. Обаяние, в идеале – харизма, самодостаточность. Умение пойти навстречу студентам, уметь слушать и слышать, индивидуальный подход к каждому. Умение быть уместным в разных ситуациях, ответственность, быть гибким, когда это необходимо. Быть независимым.

Отрицательные

Злой, не очень разговорчивый. Строгость, излишняя дотошность, занудность. Неумение пойти на компромисс, невнимательность. Предвзятое отношение, высокомерие. Грубость, хамство, пренебре-

жение, подлость, корысть. Принципиальная позиция, нежелание согласиться с мнением окружающих.

Интересы преподавателя, которые могут улучшить процесс общения

«Его должно интересовать все понемногу. Но в первую очередь психология людей, чтобы он знал подход к каждому студенту. Интересы, которые соответствуют интересам студентов».

«Слежение за новинками и развитием мира. Было бы классно, если больше преподавателей интересовались политикой и рассказывали нам об этом».

«Делится опытом, использует презентации, интересуется увлечениями студентов».

«Интересы, которые затрагивают стороны будущей профессии студентов».

«Чтение книг, путешествия, спорт. Интересоваться новинками музыки и владеть современной молодежной культурой». Новые способы, возможности подачи материала. Отслеживание интересов того, с кем общаются. Присутствие в социальных сетях.

Понятие «образовательное взаимодействие»

«Это неперенный диалог преподавателя и студентов, в результате которого и та и другая сторона получает новые знания и этим обогащает себя и расширяет кругозор».

«Процесс коммуникации между студентом и преподавателем, позволяющий студенту получить знания, а преподавателю – опыт и самореализацию. Обоим сторонам данное взаимодействие должно помогать расти».

«Это двусторонний процесс общения между студентом и преподавателем, который обеспечивает самый высокий уровень образования».

Общий вывод: к сожалению, зеркальный имидж (какими себя видят преподаватели) и реальный (как их видят студенты) не совпадают. В этом и закладывается противоречие образовательного процесса. Думаю, что исследования подобного характера надо проводить регулярно и постоянно знакомить с их результатами преподавателей. Взгляд на преподавателей со стороны студентов, их ответы должны заставить задуматься представителей вузов о необходимости проводить целенаправленное изменение собственного имиджа. А направления трансформации «лежат» в ответах экспертов.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. В. Коротун

Рогожина А. В.
Алапаевск

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Ключевые слова: универсальные учебные действия, состав и функции универсальных учебных действий, формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе.

Аннотация. Статья посвящена определению сущности понятия «универсальные учебные действия» как одной из базовых составляющих современного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом. Автор раскрывает виды, свойства, функции, а также определяет закономерности и результаты формирования универсальных учебных действий учащихся в общеобразовательной школе.

Rogozhina A.V.
Alapaevsk

TO THE QUESTION OF THE CONTENT OF THE UNIVERSAL COGNITIVE LEARNING ACTIVITIES

Keywords: universal learning activities, composition and functions of ULA, formation of universal learning activities in the educational process.

Summary: The article is devoted to defining the essence of the concept of “universal learning activities” as one of the basic components of modern education in accordance with the Federal state educational standard. The author reveals the types, properties, functions, and defines the patterns and results of formation of universal learning activities of students in secondary school.

Современное общество характеризуется стремительным развитием науки и техники, созданием новых информационных технологий, коренным образом преобразующих жизнь людей. Темпы обновления знаний настолько высоки, что на протяжении жизни человеку приходится неоднократно переучиваться, овладевать новыми профессиями. Непрерывное образование становится реальностью и необходимостью в жизни человека.

Процессы модернизации в системе образования потребовали пересмотра це-

левых установок в определении образовательных результатов обучающихся. Цели образования на сегодняшний день перестают выступать в виде суммы «знаний, умений и навыков», которыми должен владеть выпускник школы XXI века, а предстают в виде характеристики сформированности его личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей. Традиционная парадигма «человек знающий» заменяется парадигмой «человек, подготовленный к жизнедеятельности». В свете новой парадигмы об-

разования складывается концепция государственных образовательных стандартов 2-го поколения, приоритетным направлением которых является реализация развивающего потенциала образования.

Одной из важнейших задач при этом становится развитие универсальных учебных действий как психологической составляющей фундаментального ядра образования.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т. е. умения учиться. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает «умение учиться», т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [3, с 66].

Универсальные учебные действия (УУД) – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Приоритетной целью школьного образования становится развитие у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий.

В основу выделения состава и функций УУД для основного общего образования были положены возрастные психологические особенности учащихся и специфика возрастной формы УУД, факторы и условия их развития. Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов) группой авторов: А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой и С. В. Молчановым под руководством А. Г. Асмолова.

Функции универсальных учебных действий включают:

1) обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

2) создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «*научить учиться*», толерантности жизни в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;

3) обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирова-

ние картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Универсальный характер УУД проявляется в том, что они:

1) носят надпредметный, метапредметный характер;

2) обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;

3) обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса;

4) лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;

5) обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе определяется тремя взаимодополняющими положениями:

1. Формирование универсальных учебных действий как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию.

2. Формирование универсальных учебных действий происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин.

3. Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений; формирование образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной компетентности.

Представление о функциях, содержании и видах универсальных учебных действий должно быть положено в основу построения целостного учебно-воспитательного процесса. Отбор и структурирование содержания образования, выбор методов, определение форм обучения должно учитывать цели формирования

конкретных видов универсальных учебных действий. Развитие универсальных учебных действий решающим образом зависит от способа построения содержания учебных предметов.

Свойства универсальных учебных действий:

1. Уровень (форма) действий

а) в форме реального преобразования вещей и их материальных заместителей, материальная (материализованная – с заместителями – символами, знаками, моделями) форма действия;

б) действие в словесной, или *речевой*, форме;

с) действие *в уме* – умственная форма действия

2. *Полнота действия* определяется полнотой операций и характеризует действие как развернутое (в начале становления) и сокращенное (на завершающих этапах своего развития).

3. *Разумность* действия характеризует ориентацию учащегося на существенные для выполнения действия условия, степень дифференциации существенных, необходимых для достижения цели условий, и несущественных условий.

4. *Сознательность* (осознанность) – возможность отражения в речи, т. е. в системе социальных значений, содержания действия, последовательности его операций, значимых для выполнения условий и достигнутого результата.

5. *Обобщенность* характеризует возможности переноса учащимся действия (способа решения задачи) в различные предметные сферы и ситуации. Широта переноса характеризует меру обобщенности действия.

6. *Критичность* действия определяет меру осознания действия в его функционально-структурной и содержательной характеристиках и рефлексии выбора оснований выполнения действия.

7. *Освоенность* действия характеризует его временные характеристики и легкость перехода от одной формы действия к другой.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный [3, с. 67].

К познавательным универсальным учебным действиям относят: **общеучебные**, включая **знаково-символические; логические, действия постановки и решения проблем.**

В число общеучебных входят:

1) самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

2) поиск и выделение необходимой информации;

3) применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

4) знаково-символические действия, включая моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область);

5) умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

6) рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

7) смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной

и второстепенной информации; свободная ориентация и

8) восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.). [3, с. 69]

Наряду с общеучебными также выделяются универсальные логические действия:

1) анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

2) синтез как составление целого из частей, в том числе при самостоятельном достраивании, восполнении недостающих компонентов;

3) выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий;

4) установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений,

5) доказательство;

6) выдвижение гипотез и их обоснование.

Действия постановки и решения проблем включают формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера. [3, с. 69]

К познавательным учебным действиям относят логические действия, которые имеют наиболее общий (всеобщий) характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знания. В рамках школьного обучения под логическим мышлением обычно понимается способность и умение учащихся производить простые логические действия (анализ,

синтез, сравнение, обобщение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуждения с использованием различных логических схем – индуктивной или дедуктивной).

Номенклатура **логических действий** включает:

1) сравнение конкретно-чувственных и иных данных (с целью выделения тождеств / различия, определения общих признаков и составления классификации);

2) опознание конкретно-чувственных и иных объектов (с целью их включения в тот или иной класс);

3) анализ – выделение элементов и «единиц» из целого; расчленение целого на части;

4) синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;

5) сериация – упорядочение объектов по выделенному основанию;

6) классификация – отнесение предмета к группе на основе заданного признака;

7) обобщение – генерализация и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;

8) доказательство – установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство;

9) подведение под понятие – распознавание объектов, выделение существенных признаков и их синтез;

10) вывод следствий;

11) установление аналогий.

Также важным компонентом познавательных учебных действий является **знаково-символическое моделирование**.

Перевод текста на знаково-символический язык делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, способ-

ствуя тем самым поиску и нахождению структуры текста. Эффективность перевода текста определяется, помимо адекватности его понимания, видами знаково-символических средств, способами представления, полнотой и связями между основными смысловыми единицами текста.

Вынесение во внешний план элементов задачи и их отношений настолько обнажает связи и зависимости между величинами в задаче, что иногда перевод сразу ведет к открытию способа решения. Однако во многих задачах построение модели – перевод текста на язык графики – является только началом анализа, для решения задачи требуется дальнейшая работа со схемами. Именно здесь возникает необходимость формирования у учащихся умения работать с моделями, преобразовывать их. При этом необходимо иметь в виду, что уровень графической подготовки при построении модели и работе с ней (согласно психологическим исследованиям) определяется главным образом не степенью владения техникой выполнения графического изображения, а готовностью к мысленным преобразованиям образно-знаковых моделей.

Работа с моделью может заключаться или в достраивании схемы, исходя из логического вывода, расшифровки данных задачи, или в видоизменении схемы, ее переконструировании, или в том и другом.

Соотнесение результатов работы на модели с текстом не есть только проверка соответствия результата требованиям задачи. Принципиально важным является установление соответствия построенной модели структуре задачи. Выявленное несоответствие может выступать основанием как для понимания и объяснения неправомерности, как выработанного пути решения задачи, так и полученного ответа.

При создании различного типа моделей очень важно понять, какая информация должна быть включена в модель,

какие средства (символы, знаки) будут употребляться для каждой составляющей текста, какие из них должны иметь одинаковую символику, а какие – различную. Так на уроках математики в процессе построения модели и работы с ней проводится анализ текста и перевод на математический язык.

К познавательным учебным универсальным действиям относят также организацию проектной и исследовательской деятельности.

Цели и задачи исследовательской и проектной деятельности школьников определяются не только их личностными мотивами, но они должны иметь и общественную значимость. Это означает, что такая деятельность должна быть направлена не только на повышение собственной компетенции подростков в предметной области определенных учебных дисциплин, не только на развитие их собственных способностей, но и на создание продукта, имеющего существенную значимость для классного или школьного коллектива, а, может быть, и для более широких слоев общества [1, с. 116].

Исследовательская и проектная деятельности имеют следующие характеристики:

- общественно-значимые цели и задачи исследовательской и проектной деятельности: как правило, результаты исследовательской, а в особенности, проектной деятельности имеют конкретную практическую ценность, предназначены для общественного использования;

- структура проектной и исследовательской деятельности включает общие компоненты:

- анализ актуальности данных работ;
- целеполагание, формулировка задач, которые следует решить;
- выбор средств и методов, адекватных поставленным целям;

- планирование, определение последовательности и сроков работ;

- собственно проведение проектных работ или исследования;

- оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта или целями исследования;

- представление результатов в пригодном для использования виде;

- проведение проектной и исследовательской деятельности требует от разработчиков высокой компетенции в выбранной сфере, творческой активности, собранности, аккуратности, целеустремленности, высокой мотивации;

- итогами проектной и исследовательской деятельности являются не только предметные их результаты, но и интеллектуальное, личностное развитие школьников, рост их компетенции в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умений сотрудничать в коллективе и способностей самостоятельной работы, уяснение сущности творческой исследовательской или проектной работы.

Значимой особенностью исследовательской деятельности, существенно отличающей ее от проектной, является то, что научное исследование может привести к самым разным, иногда и неожиданным результатам.

Исследователь зачастую не может прогнозировать всех точных характеристик результата своей деятельности, часто не знает, всех сфер, где итоги его работы смогут найти свое практическое применение. Основные задачи исследователя – добросовестно и аккуратно провести научный поиск, получить достоверные результаты, найти им разумную интерпретацию, сделать доступными для других специалистов, работающих в данной области. В противоположность исследовательской деятельности результат проектных работ всегда точно определен [2, с. 117].

Следует помнить, что при формировании познавательных УУД необходимо обращать внимание на установление связей между вводимыми учителем понятиями и прошлым опытом детей, в этом случае ученику легче увидеть, воспринять и осмыслить учебный материал.

Результатом формирования познавательных универсальных учебных действий являются умения:

- произвольно и осознанно владеть общим приемом решения задач;
- осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий;
- использовать знаково-символические средства, в том числе модели и схемы для решения учебных задач;
- ориентироваться на разнообразие способов решения задач;
- учиться основам смыслового чтения художественных и познавательных текстов; уметь выделять существенную информацию из текстов разных видов;
- уметь осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков
- уметь осуществлять синтез как составление целого из частей;
- уметь осуществлять сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям;
- уметь устанавливать причинно-следственные связи;
- уметь строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях;
- уметь устанавливать аналогии;
- владеть общим приемом решения учебных задач;
- осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотеки, образовательного пространства родного края (малой родины);

- создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач;

- уметь осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения образовательных задач в зависимости от конкретных условий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте познавательные универсальные учебные действия раскрываются в содержании метапредметных результатов обучения:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

4) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

5) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач [2, с. 7].

Таким образом, познавательные универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития.

Развитие познавательных универсальных учебных действий должно осуществляться в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка.

В основе формирования познавательных УУД лежит «умение учиться», которое предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции) и выступает суще-

ственным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Формирование универсальных учебных действий способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его этапе на достижение определенных, заранее планируемых учителем результатов.

Библиографический список

1. Программа развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования. – М., 2008.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт. – М., 2010.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова. – М., 2011.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. С. Москалева

Зыскина М. А.
Екатеринбург

**ОЗНАКОМИТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА С ЭЛЕМЕНТАМИ ВОЛОНТЕРСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА
В ПРОФЕССИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»**

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалистов социальной работы, профессиональная адаптация, волонтерская практика.

Аннотация. В работе анализируется опыт организации ознакомительной практики студентов. Раскрывается потенциал волонтерства как средства профессиональной адаптации и социализации будущих специалистов социальной работы.

Ziskina M. A.
Yekaterinburg

**STUDY PRACTICE WITH ELEMENTS OF VOLUNTEER ACTIVITIES
AS A CONDITION OF ENTERING FIRST-YEAR STUDENTS
TO THE PROFESSION OF «SOCIAL WORK»**

Keywords: professional training of specialists of social work, professional adaptation, voluntary practice.

Summary. The article examines the experience of organizing of study practice for students. The author reveals the potential of volunteering as a means of professional adaptation and socialization of the future specialists of social work.

Социальная работа является в настоящее время одной из наиболее гуманных сфер профессиональной деятельности. В центре ее внимания находится человек или группа людей, нуждающихся в посторонней помощи. Оказание им поддержки и защиты, воссоздание утраченных или оздоровление имеющихся социальных связей, возвращение клиентов к активной жизнедеятельности является основной целью людей выбравших себе профессию специалиста по социальной работе.

Социальная работа представляет собой универсальный вид деятельности. Она

требует от специалиста знаний в различных областях (социологии, психологии, социальной педагогики, право-ведение и других) и умений применять их на практике.

Выше названные цели и задачи требуют выбора наиболее приемлемых образовательных стратегий. Такие стратегии должны строиться на основе использования теоретического, методического и прикладного опыта, имеющегося в мировой практике подготовки социальных работников, и национального опыта подготовки высококвалифицированных специалистов.

Россия на сегодняшний день нуждается в ответственных, предприимчивых, активных специалистов для решения множества проблем, особенно проблем социального характера. Поэтому волонтерство и поиски путей привлечения населения к добровольному труду на благо общества является особенно актуальным.

В нашей стране практика работы с добровольцами еще не получила такого широкого распространения, как в западных неправительственных объединениях. За рубежом лишь немногие неправительственные объединения никогда не прибегали к помощи добровольцев, а некоторые организации используют услуги добровольных помощников на постоянной основе. Главное, что характеризует эту практику – это целенаправленность и существование целостной системы добровольчества.

В нашей стране только начинается становление института волонтерства, поэтому для внедрения волонтерского движения в нашу жизнь, отработки форм организации работы с волонтерами используется такой ресурс нашего общества как студенчество.

С конца 90-х годов XX века в России все чаще среди активной части общества, студенческой молодежи, употребляется понятие «волонтерство», что свидетельствует не только о возрождении добровольной деятельности как социального явления, но и росте гражданской активности студенчества.

Для студентов, которые избрали своей дальнейшей профессией помощь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, но еще не владеющие профессиональными навыками и знаниями, волонтерская практика является первым погружением в профессию. Вузу важно использовать волонтерскую практику для

привития профессиональных навыков и умений студентам, будущим социальным работникам, то есть способствовать становлению их как специалистов.

Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблеме практико-ориентированных технологий образования (Дегтерева В. А., Шмелева Н. Б., Клушина Н. П.), некоторым его аспектам и разновидностям уделяется значительно меньше внимания. Так, практически отсутствуют исследования роли волонтерской практики в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе. Тогда как продолжительность и интенсивность практической деятельности студентов позволяют говорить о значительном потенциале данного вида практики для осуществления качественных изменений в уровне готовности студента к профессиональной деятельности. Важной проблемой является организация волонтерской практики как этапа формирования профессиональных качеств будущего специалиста по социальной работе. В настоящее время данный вид практики не входит в Государственный образовательный стандарт и осуществляется лишь немногими вузами, занимающимися подготовкой специалистов для социальной сферы.

Современный уровень подготовки специалистов социальной сферы в русле общеевропейских цивилизационных процессов предполагает наряду с овладением умениями и навыками работы, безусловное внимание к саморазвитию специалиста, развитию его интеллектуально-нравственного потенциала, этической позиции личности. Этому служит наработка практического опыта студентов, применение практико-ориентированного и проблемно-ориентированного обучения [3].

Именно эти инновационные технологии обучения активно использует ин-

ститут социального образования УрГПУ, который один из первых в стране начиная с 1992 года подготавливает специалистов для социальной сферы. На социально-

педагогическом факультете УрГПУ, ныне ИСОбр, наибольшее внимание уделяется внедрению активных форм обучения.

Таблица 1

Подходы к обучению

Иновационный Субъект-субъект	Традиционный Субъект-объект
Преподавание вокруг интегративных тем	Преподавание вокруг абстрактных тем
Преподаватель выступает руководителем образовательного процесса	Преподаватель выступает распространителем знаний и экспертом
Роль студента активна студент-субъект	Роль студента пассивна студент-объект
Обучение проблемное (техники открытия), поисковое, проектное, практико-ориентированное	Репродуктивный метод обучения, объяснительно-иллюстративный
Наряду с внешними стимулами преобладают внутренние мотивы обучения	Используются внешние стимулы, оценка, баллы
Опора на совместную групповую работу	Опора на конкуренцию (Кто лучше?)
Акцент на творческий подход. Важен и процесс и результат	Небольшой акцент на творческий подход или процесс
Одинаково приветствуется как когнитивное, так и эмоциональное обучение	Преобладание когнитивного обучения

Общая стратегия развития социального образования предполагает, что профессиональная подготовка специалиста должна носить как теоретический, так и практико-ориентированный характер. При этом практика должна выступать в качестве интегрирующего и стержневого компонента личностного и профессионального становления специалиста.

Практика является органической частью всего образовательного процесса специалиста по социальной работе, ее значимым и существенным компонентом. Ее прохождение обязательно для всех студентов, обучающихся в рамках данной

специальности.

Профессиональное становление специалиста по социальной работе рассматривается как целостный полиструктурный процесс, который включает в себя образовательную, практическую и исследовательскую деятельность, ориентированную на формирование личностных качеств, профессиональных способностей, умений и навыков специалиста, адекватных этическим и квалификационным стандартам профессии «социальная работа».

При этом учебная практика выступает, во-первых, как целенаправленная передача опыта профессионала социаль-

ной работы, во-вторых, как целенаправленный процесс духовного развития личности будущего специалиста, в-третьих, как создание условий для самореализации студента.

В основу концептуальных подходов к содержанию практики положены следующие принципы: системности; поэтапности; многоуровневости; вариативности; партнерства; свободы выбора.

Важным методологическим основанием развития личности специалиста по социальной работе выступает личностно-деятельностный подход, где формирование личности и ее деятельность выступают единым, неделимым процессом. Известно что, человеческая деятельность, порожденная необходимостью удовлетворения потребности, является уже не только процессом изменения и создания нового объекта, но и процессом изменения человеческой личности.

Основным инструментом специалиста в системе социальной работы является он сам, как личность, как носитель гуманистической идеологии и определенной системы профессиональных ценностей.

Система ценностей социального работника основывается на признании уникальности и индивидуальности каждого человека, уважение его как личности, его права на выбор и самоопределение, на убеждении в том, что каждый человек способен к изменениям и позитивным переломам.

Именно ценности следует рассматривать в числе важнейших профессиональных характеристик, наряду со знаниями и умениями, т. к. они обеспечивают успешную профессиональную социализацию и самореализацию.

Отсюда вытекает настоятельная необходимость соответствующей организации образовательного процесса поиска адекватных подходов и принципов.

Не менее важен и тот момент, что практика позволяет осваивать ценности не только на познавательном уровне, но и на уровне чувственного переживания всех тех этапов, которые включают в себя творческий процесс. Важно убедительно и конструктивно излагать свои идеи и отстаивать свою точку зрения, эффективно принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях. Практика позволяет будущему специалисту социальной работы выработать собственные стратегии поведения и индивидуальные стили в профессиональной деятельности.

Важный акцент в воспитании личности как будущего профессионала выполняют ее потребности, мотивация, стремление, интерес к самосовершенствованию, к самовоспитанию, саморазвитию, самореализации. Личность имеет свои задатки, возможности, чтобы эффективно осуществлять деятельность. Но и деятельность может оказывать влияние на формирование необходимых профессиональных качеств у студента. В этом плане практика в рамках учебно-образовательного процесса в вузе позволяет создавать условия для формирования личности студента, будущего профессионала.

Чтобы личность стала подлинным субъектом образовательного процесса, необходимо ее постоянное обогащение опытом индивидуально-личностного творчества, формирование механизма самоорганизации, самореализации, самоуправления обучающегося. В этом случае образовательная среда становится развивающей, она создает эталоны профессионального поведения и деятельности.

В институте социального образования сформирована организационная структура практико-ориентированного обучения.

Одной из важных задач при формировании образовательной среды является проблема адаптации первокурсника к

условиям вуза, которую можно понимать как процесс вхождения, приобщения студента к вузовской среде, освоение новых норм, требований. Это весьма сложный процесс, который представляет собой не только приспособление личности к условиям вуза, как новой среде, сколько приобретения нового социального статуса, статуса студента.

Адаптация к вузовским условиям образа жизни, учебы, досуга связана с резким изменением социального положения личности. Основное содержание процесса адаптации студентов первого курса определяется как новое отношение к избранной профессии; освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и других требований; приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям; приспособление к новым условиям быта в студенческом общежитии, новой культурной среде, новым формам использования свободного времени.

Процесс активного приспособления, взаимодействия личности первокурсника со студенческой средой связан с резким изменением социального положения личности. Это не является простым приспособлением личности к новой среде и требованиям, а предполагает активный, осознанный характер ее вживания в новую среду жизнедеятельности.

Сутью вживания можно считать активное овладение нормами и функциями будущей профессиональной деятельности. К отличительным чертам социального статуса можно отнести: осознание нового качества в своей социальной позиции, повышенное чувство собственного достоинства, стремление закрепиться в этой новой для себя позиции, интерес и старательность в выполнении учебной и другой работы в стенах вуза.

Признаками реализации нового со-

циального статуса можно считать принятие личностью целей, ценностей и эталонов действий и поведения, характеризующих группу студентов, готовящихся стать специалистами по социальной работе.

С учетом этого институт социального образования организует с первых дней обучения адаптационный лагерьный сбор. Первокурсники вместе с ведущими преподавателями, во главе с заместителем декана по воспитательной работе выезжают на неделю в загородный детский лагерь. Задача адаптационного лагерного сбора ввести вчерашних абитуриентов в социокультурные общности: сообщество студентов и преподавателей и сообщество профессионалов – социальных работников. При этом происходит авансирование академических, профессиональных, научных, общественных успехов будущих специалистов по социальной работе. В ходе совместной со старшекурсниками и преподавателями деятельности первокурсники знакомятся с траекториями личного и профессионального развития, возможными в период обучения. Базой проведения лагерного сбора является загородный детский оздоровительный центр. Сбор проводится в начале сентября в течение 4–5 дней в режиме коллективно-творческой деятельности преподавателями института и старшекурсниками.

Студенты-первокурсники, выступая с активной позицией участника сбора, в процессе совместной деятельности усваивают: «ситуации-образцы» поведения, отношения к профессии и институту, делового взаимодействия, которые демонстрируют командой преподавателей и студентов старшекурсников.

Программа адаптационно-методического сбора довольно насыщена. Традиционными формами деятельности в ней являются: практикумы, которые формируют начальные организаторские при-

кладные умения и навыки, необходимые в дальнейшей работе и учебе. Среди них: психология общения, основы организаторской деятельности, игровые технологии, беседы о научной организации труда студента и др.

Групповая работа формирует положительный микроклимат в создающихся студенческих группах, интенсифицирует процесс коллективно-образования и формирования органов самоуправления, вырабатывает навыки делового и межличностного взаимодействия между студентами. Сбор дает студенту образец того, как работать с группой, как провести индивидуальную или групповую беседу, как организовать общее дело, какими приемами можно привлечь внимание аудитории, создать условия для самоопределения по деятельностиному основанию. Адаптационный сбор первого курса создает условия для формирования у будущих специалистов по социальной работе положительно мотивационно-ценностного отношения к избранной профессии и способствует эффективной адаптации студента к образовательной деятельности.

Опыт организации воспитания первокурсников показывает, что формирование гражданской позиции способствует включение их в активную добровольческую деятельность, связанную с будущей профессией. Поэтому во втором семестре обучения для первокурсников организуется ознакомительная практика, с элементами волонтерской деятельности. Институт социального образования включил практическую подготовку в обучающую программу, начиная с 1-го курса, понимая ее важность для профессионального становления личности студента, будущего специалиста по социальной работе.

Ни в каком другом звене учебного процесса, как на практике, нет таких богатейших ресурсов для того, чтобы постичь

общую структуру социальной деятельности, обрести опыт ее индивидуализации, для развития профессионального самосознания через профессиональную рефлекссию.

На протяжении последних нескольких лет институт социального образования для организации практики первокурсников сотрудничает с Городским социально-реабилитационным центром для детей с ограниченными возможностями МУ РЦ «Талисман».

Целью деятельности данного центра является оказание детям и подросткам с отклонениями в физическом и умственном развитии квалифицированной медико-социальной, психолого-социальной и социально-педагогической помощи для обеспечения максимально полной и своевременной социальной адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению и труду. Деятельность центра направлена на развитие и восстановление социального статуса детей-инвалидов, семей, в которых они воспитываются, на достижение ими материальной независимости, на их социальную реабилитацию.

Центр взаимодействует с реабилитационными центрами районов города, а также с благотворительными организациями, занимающимися проблемами детей с ограниченными возможностями и их семьями, в том числе с международной благотворительной организацией EVERY CHILD.

Одной из приоритетных задач центра является поиск дополнительных ресурсов через организацию и внедрение волонтерской деятельности.

Принимая во внимание, что в нашей стране некоммерческий сектор, в частности волонтерское движение, находятся в начальной стадии развития, для отработки форм работы с волонтерами, а также для популяризации добровольческой дея-

тельности руководство Центра к волонтерской деятельности привлекает студентов, будущих специалистов по социальной работе, учитывая:

- моральную готовность молодых людей к деятельности, связанной с оказанием социальной поддержки гражданам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, их деятельное сочувствие детям с ограниченными возможностями;

- изучение студентами дисциплин, связанных с социальной работой по реабилитации инвалидов;

- заинтересованность студентов на практике освоить некоторые профессиональные навыки, подобрать практический материал к будущей научной работе;

- желание детей с проблемами здоровья общаться с молодыми, энергичными людьми, возможность для молодых родителей расширить круг общения;

- возможность повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов и помощь в решении кадровых проблем центра;

- методическая и практическая помощь преподавателей учебного заведения, заинтересованных в качественно организованной практике студентов на рабочем месте.

В 2004 году был заключен договор о взаимном сотрудничестве социально-педагогическим факультетом, ныне ИСОбр УрГПУ, и МУ РЦ «Талисман». Проведение волонтерской практики на базе МУ РЦ «Талисман» институтом социального образования является взаимовыгодным. Реабилитационный центр, имея в наличии ограниченное количество сотрудников, нуждается в помощи волонтеров для дополнительной социальной поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями. Такая семья нуждается в помощи не только профессиональных социальных работников,

но и волонтеров, парапрофессионалов, которые могут оказать свою помощь в решении таких проблем, как расширение социального окружения ребенка, развитие его коммуникативных навыков, поднятие уровня самооценки ребенка, помощь родителям в проведении досуговых и развивающих мероприятий, дополнительные занятия по школьным предметам, которые вызывают у ребенка трудности и так далее.

С другой стороны, студенческая ознакомительная практика с элементами волонтерской деятельности, является важным этапом развития личности студента, она способствует приобретению жизненного опыта, расширению круга общения, приобретению профессионально значимых навыков, налаживанию профессиональных контактов.

При этом, по договору, вуз берет на себя функцию по теоретической, методической и мотивационной подготовке студентов первого курса к волонтерской практике в рамках таких дисциплин: «Введение в специальность», «Этика социальной работы», «Основы волонтерской деятельности».

Для успешной подготовки студентов к ознакомительной практике разработан пакет методических документов, где определены цель, задачи и содержание практической деятельности на каждом из ее этапов.

Цель студенческой ознакомительной практики: содействовать профессиональному самоопределению студента как будущего специалиста социальной работы через освоение социальной роли волонтера.

Задачи практики:

- обеспечить условия для эффективной адаптации студентов к условиям избранной профессиональной деятельности;

- познакомить с содержанием деятельности будущей профессии;

- сформировать представление о специфике работы учреждений социальной сферы различной ведомственной подчиненности;

- сформировать умения, навыки оказания первичной помощи клиентам, потребителям социальных услуг в качестве волонтеров;

- развить навыки активного наблюдения, слушания.

- в ходе решения перечисленных задач студент должен:

- иметь представление о целостной системе социальной защиты населения;

- знать социально значимые проблемы современного общества;

- знать сущность, значение своей будущей профессии и сферы деятельности специалиста по социальной работе;

- владеть навыками активного наблюдения и слушания;

- уметь устанавливать контакт с коллегами и клиентами с учетом этических принципов;

- уметь анализировать состояние и динамику объекта деятельности и причины появления проблем;

- формулировать задачи своей деятельности;

- оказывать первую социальную помощь и поддержку клиенту;

- определять собственные профессиональные интересы и наклонности.

Перед выходом на ознакомительную практику организуется встреча со специалистами Центра, которые предоставляют студентам информацию об учреждении, его задачах, формах работы с семьями, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья. Студентам предлагается просмотреть фрагменты документального фильма о творческих успехах одного юноши, не смотря на значительные ограничения жизнедеятельности, обусловленные ДЦП, он овладел компью-

тером, является постоянным пользователем Интернета, где у него много друзей по переписке, он хорошо владеет английским языком, пишет стихи и стал лауреатом литературного конкурса молодых уральских поэтов.

Обычно этот фильм производит сильное впечатление на студентов, побуждает их самих найти информацию и факты о судьбе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Часто на эту встречу приходят студенты старших курсов, которые делятся своим опытом сотрудничества с Центром.

На протяжении всей встречи звучит мысль о том, что дети-инвалиды такие же как и все, и они вправе принимать участие в социальной и культурной жизни общества, но часто в силу так называемых «барьеров» им не хватает общения, их жизнь ограничена рамками семьи, дома.

Специалисты Центра рассказывают студентам о семьях, воспитывающих ребенка-инвалида, которые нуждаются в помощи и поддержке и в процессе реабилитации ребенка готовы принять волонтера. Студенты могут сами выбрать семью, исходя из потребностей семьи. В семье они выходят парами, это придает им больше уверенности, позволяет интереснее организовать общение и досуг с ребенком.

С Центром заключается индивидуальный договор по оказанию безвозмездной социальной помощи семье, воспитывающей ребенка-инвалида (общение с ребенком, помощь в обучении навыкам самообслуживания, временное освобождение родителей от ухода за ребенком).

Студент получает памятку волонтера, в которой прописывается обязанности и ответственность волонтера перед клиентом.

Волонтер может индивидуально получить более подробную консультацию от

специалиста, который взаимодействует с семьей как клиентом Центра и назначен супервизором студента. Как правило, первый выход они осуществляют вместе. Далее волонтер в течение всего второго семестра посещает один раз в неделю семью и оказывает посильную помощь. В среднем это 4 часа в неделю.

В процессе волонтерской деятельности студенты ведут дневниковые записи, где описывают особенности и потребности ребенка с ограниченными возможностями, проблемы его и родителей, характер и динамику взаимодействия со специалистами Центра, который осуществляет патронаж семьи.

Студенты-волонтеры достаточно быстро устанавливают контакт с ребенком и родителями. Родители отмечают, что их дети охотно общаются со студентом-волонтером, с нетерпением ждут каждую встречу.

Получая необходимую информацию от специалистов и родителей, студенты проводят с ребенком развивающие занятия, делают вместе уроки, изучают компьютерные игры, слушают музыку и т. д. Студенты-волонтеры также с энтузиазмом отзывались о своей работе, выражали привязанность к детям и признательность к специалистам за полученные знания и навыки. В этой связи интересны выдержки из отчетов студентов о своей работе. В конце учебного года по количеству часов волонтерской деятельности (не менее 72 часов), по качественным критериям (отзыв родителей и супервизора), ведение дневника решался вопрос об оценке практики.

По результатам анализа, проведенного специалистами центра и вуза, 87 % родителей довольны волонтерской деятельностью студентов. Отмечена положительная динамика в поведении детей после посещения волонтеров. Дети стали больше общаться, появился интерес к новым видам деятельности, появились успе-

хи и хорошие отметки в школе. Взаимодействие студентов-волонтеров с ребенком с ограниченными возможностями можно рассматривать как модель совместного разновозрастного воспитания субъектов воспитательного процесса. Хорошо известно, что представления об отношениях с внешним миром у детей основываются на наблюдении за поведением старших, подражании им, что дает импульс развитию ребенка. Так же мы знаем, что каждому периоду детства свойственны особый понятийный уровень и особый язык. Ребенку более понятен язык близкого по возрасту человека, чем взрослого. Его мнения, слова и поступки оказывают на детей порой большее влияние, чем если бы с ними общались взрослые. Положительно оценивают деятельность студентов и те специалисты, с которыми студенты сотрудничали в отделениях центра.

О многом говорит и тот факт, что с каждым годом количество семей, готовых сотрудничать с волонтерами, увеличивается. Если в первые годы сотрудничества количество семей было не более 20, то в настоящее время их более 40. Примечательно и то, что многие семьи остаются в этом проекте на протяжении нескольких лет. Количество семей отказавшихся от волонтерской помощи не велико, в большинстве случаев это связано с лечением ребенка в стационарах или другими независящими от волонтеров обстоятельствами.

Заслуживают внимания ответы студентов на вопросы анкетного опроса, проводимого после практики вопрос анкеты: «Как изменилось у Вас после прохождения волонтерской практики, отношение к людям, находящимся в трудной жизненной ситуации?» (рис. 1). Многие респонденты (72 %) отмечают, что стали лучше понимать проблемы людей, которые находятся в трудной жизненной ситуации, у 68 % появилось желание им помочь. 50 % по-

ложительно оценили личностный потенциал клиентов.

72 % опрошенных ответили, что практика помогла (хотя бы и частично) в

профессиональном самоопределении, а у 55 % из них появились желание больше знать о методах практической помощи детям и расширять теоретические знания.

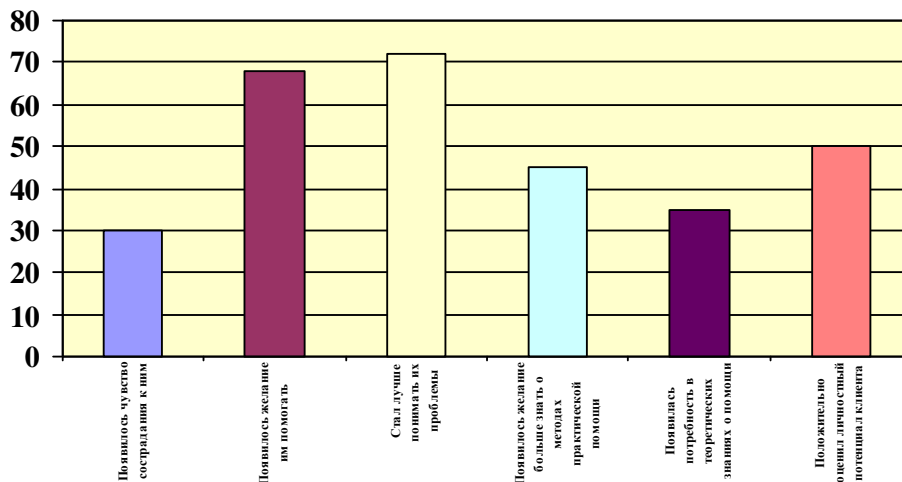


Рис 1. Отношение студентов к людям, находящимся в трудной жизненной ситуации после ознакомительной практики

Волонтерская практика способствует комплексному формированию личности будущего социального работника как профессионала. Здесь как раз используется позиционно-ролевой подход. При котором формирование и развитие личности профессионала – процесс, ставящий задачу освоения многими профессиональными обязанностями, функциями и ролевым поведением и отношениями как к личности клиента, его проблемам, окружающей действительности, так и самому себе, и другим людям.

Как уже отмечалось выше, основу личностной характеристики составляют профессионально обусловленные качества личности социального работника. Для выявления уровня эмпатии среди студентов, которые проходили волонтерскую практику в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, был проведен тест по методу Рогова Е. И., Юс-

упова И. М. В исследовании было задействовано 40 волонтеров, студентов первого курса института социального образования, проходящих обучение по специальности социальная работа.

Результаты теста показали, что большинство респондентов набрали от 55 до 62 баллов, которые в ключе к тесту расшифровываются как нормальный уровень эмпатии. «37–63 Нормальный уровень эмпатии, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас толстокожим, но в то же время вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при из-

лишнем излиянии чувств собеседника терпите. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята».

Немаловажное значение имеет тот факт, что у многих студентов отмечена эмпатия, соответствующая верхней границе нормального уровня. А 5 респондентов даже набрали от 65 до 70 баллов, которые показывают, что они вышли на уровень высокой эмпатии. «Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Им нравится читать их лица и заглядывать в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий».

Результаты теста показали, что общий уровень эмпатии студентов-волонтеров достаточно высок и вполне соответствует требованиям к личностным характеристикам социального работника.

Можно сказать, проходя волонтерскую практику в семье, воспитывающей

ребенка с ограниченными возможностями, студенты получают реальный социальный заказ от клиента и учреждения на выполнение своей деятельности. Это способствует их быстрой адаптации в профессиональной деятельности, помогает их личностному росту. После прохождения волонтерской практики они более взвешенно относятся к теоретическим знаниям, также она дает возможность студентам, будущим специалистам по социальной работе, использовать свой реальный опыт в дальнейшем обучении.

Ознакомительная практика, включающая волонтерскую деятельность, в свете проблемы формирования профессионализма способствует решению следующих задач:

- профессиональное и личностное «вхождение» в реальную деятельность;
- развитие функционально-ролевой готовности к ней;
- формирование и корректировка профессионально-личностных ориентаций, мотиваций, качеств, свойств личности, способствующих результативности, успеху деятельности;
- становление и развитие профессионального сознания и самосознания;
- формирование представлений о профессионализме и компетентности социального работника, о профессионально-личностной адаптации в деятельности, о факторах успеха личности в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Дегтерев, В. А. Практика в системе подготовки социальных педагогов в вузе [Текст] / В. А. Дегтерев // Пед. образование и наука. – 2010. – №7. – С. 58–62
2. Клушина, Н. П. Организация практики студентов по социальной работе [Текст] / Н. П. Клушина, В. С. Ткаченко. // Организация практики студентов по социальной работе: учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 127с.

3. Обучение практике социальной работы [Текст] / Под ред. М. Доэла, С. Шадлоу. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 98 с.

4. Роль добровольчества в содействии социальному развитию. Записка генерального секретаря ООН, направленная Комиссии социального развития Экономического и Социального Совета Организации Объединенных Наций [Текст] // Работник социальной службы. – 2001. – №3. – С. 84-97.

5. Шмелева, Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала [Текст] / Н. Б. Шмелева. // Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: учеб. пособие. – М. : Дашков и К, 2004. – 195 с.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. В. Коротун

А. С. Галанина

Екатеринбург

**«УНИВЕРСИТЕТ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»
КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

Ключевые слова: старение, старость, самореализация, геронтообразование.

Аннотация. В работе показана актуальность решения проблемы самореализации людей пожилого возраста в современном социальном контексте в сфере образования, поставлен вопрос о педагогических условиях, необходимых для того, чтобы геронтообразование стало ведущим средством самореализации пожилых людей.

A. S. Galanina

Yekaterinburg

**«THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE»
AS A MEANS OF SELF-REALIZATION OF THE ELDERLY**

Keywords: aging, old age, self-realization, education of the elderly.

Summary. The article presents the urgency of solving the problem of self-realization of older people in the modern social context in education and pedagogical conditions which are necessary in order education of the elderly to become the leading means of their self-realization.

В последнее время Россия переживает глубокий демографический кризис, одним из проявлений которого является увеличение доли пожилых людей в возрастной структуре населения. Это обстоятельство выводит на первый план проблемы пожилых людей. Выход на пенсию, смена социальных, экономических условий проживания пожилых людей приводят к тому, что у них развиваются возрастные кризисы [1, с. 214].

Условия жизнедеятельности людей пожилого возраста обусловлены особенностями формирующегося информационного общества – глобализацией и модернизацией, которые ведут к возникновению как благоприятных, так и неблагоприят-

ных для людей пожилого возраста тенденций в развитии общества.

С одной стороны, в современном обществе социальное положение пожилых людей характеризуется снижением социального статуса по следующим причинам: ограничение уровня экономической активности; ухудшение физического состояния; трансформация института семьи, техническая модернизация; существование социальной установки на восприятие самого пожилого возраста как социальной проблемы.

С другой стороны, по мере глобализации и стандартизации образа жизни возрастает ценность пожилых людей как носителей этнической и ментальной ин-

формации и их роль трансляторов культуры; растет электоральная и инвестиционная привлекательность пожилых людей; распространение новых медицинских технологий, успехи фармакологии, а также развитие технологий социального обеспечения и обслуживания открывают перед людьми пожилого возраста перспективы достойной старости и реализации личностного потенциала и самореализации [1, с. 204].

Старение населения на фоне формирующегося общества нового типа привело мировое сообщество к поискам глобальных мировых стратегий оптимизации своего развития. Начиная с 1991 года ООН последовательно осуществляет разработку и распространение норм социальной и культурной политики в отношении людей пожилого возраста. Международный план действий по вопросам старения (2002 г.) определил три приоритетных направления действий мирового сообщества: участие пожилых людей в развитии общества, обеспечение здоровья и благосостояния в пожилом возрасте и создание благоприятных условий, обеспечивающих индивидуальное развитие человека и самореализацию в течение всей жизни [9, с. 16].

Определяя личность в качестве базовой ценности, современное общество обязано принимать во внимание личностные проблемы пожилого человека. Исключение из привычного социального пространства часто сопровождается добровольным уходом пожилых людей из активной жизни. Попытки найти эквивалентную замену прежней активной деятельности имеют место, но не всегда являются успешными, что способствует формированию чувства одиночества, апатии или же скептического отношения к миру, в результате «возвращение» в социальную активную деятельность становится проблематичным. В то же время пожилой

человек не в состоянии избавиться от своей социальной сущности, проявляющейся через потребность реализовывать свое «Я» в общественной деятельности, через желание быть оцененным другими. В последнее время в связи с омоложением психологического возраста развитые общества обращают на эту проблему особое внимание, для каждого индивида становится далеко не безразличным, останется он или нет в русле активной жизни, сможет он или нет реализовать свой личностный потенциал в социальной деятельности.

Решение проблемы самореализации людей пожилого возраста в современном социальном контексте необходимо искать в сфере образования. Это обусловлено тем, что в пожилом возрасте в большинстве случаев изменяется структура жизнедеятельности. Из-за раннего прекращения трудовой деятельности, из нее может полностью выпадать профессионально-трудовая сфера, а бытовая – значительно сокращаться из-за прогресса в медицинском и бытовом обслуживании. Все это приводит к значительному увеличению объема свободного времени.

Образовательная деятельность (геронтообразование), обладающая огромным багажом форм и методов развития личности и социализирующего воздействия на нее, способна оптимизировать жизнедеятельность людей пожилого возраста, стимулировать их интеллектуальную и физическую активность, развивать творческие способности.

В настоящее время пожилые люди в большинстве своем не относятся к старости как периоду, наполненному новым смыслом, к новому социально-психологическому состоянию и новой позиции. Они стремятся продолжить привычный ритм и темп жизни. Невозможность сохранить прежние отношения вызывает неудовлетворенность, социальную изоляцию, отчуждение.

Компенсаторные и другие саморегуляторные механизмы активно вступают в действие только тогда, когда человеку присуще желание действовать, когда оно поддерживается его собственной внутренней активностью, особенно установкой на преодоление недугов и нежелания включаться в новые дела. Тогда переживания, взгляд на прошлое из настоящего не будут нацелены на ностальгию, ревизию прожитой жизни, а помогут отыскать ключ в будущее, ответы для решения личных и общественных проблем.

Образование в пенсионном возрасте не преследует цели получения профессии, лучшего трудоустройства, оно относится к так называемому неформальному образованию, имеющему цель персонального развития, самореализации и общения людей, сохранению их активной жизненной позиции.

Руководствуясь указанной доктриной и принципами Организации Объединенных Наций в отношении пожилых людей: пожилые люди должны иметь возможности для всесторонней реализации своего потенциала и иметь доступ к возможностям общества в области образования, культуры, духовной жизни и отдыха.

Непрерывная мотивация пожилых людей в процессе их обучения позволяет им увидеть новые грани своей самореализации, обеспечить адаптацию людей пенсионного возраста в современном мире, что предотвращает их «социальное исключение».

Геронтообразование должно сформировать новый облик старости – продуктивной, компетентной, деятельной, наполненной смыслом жизни. Не менее важным являются проблемы коммуникабельности людей третьего возраста, формирования их объединений и обучения в соответствии с интересами. Информационно-образовательная работа с пожилыми

людьми дает им возможность постоянного общения и интеллектуального развития.

Необходимо учитывать условия преподавания пожилым людям. Они имеют жизненный опыт, социальный статус, сложившиеся профессиональные предпочтения, но вместе с этим они утратили в какой-то мере навыки обучения. Известно, что психофизиологические и умственные возможности человека достигают пика к периоду его зрелости, и уровень развития не снижается в последующие периоды жизни.

Во время чтения лекций преподаватель должен постоянно помнить о том, что лица пожилого возраста хотят не усвоить содержание учебного материала, понять теоретические выкладки, закономерности и механизмы происходящих процессов и явлений, но и ожидают проявления личного мнения преподавателя по тем или иным проблемным вопросам.

Следует принять во внимание, что пожилые люди более заинтересованы в конкретном решении практических проблем, нежели в получении общетеоретической информации. Если они понимают, что цели и содержание дисциплины соответствуют их потребностям, то они принимают ответственность за обучение на себя.

Решение задач самореализации пожилых людей мы видим через организацию и реализацию программы «Университета третьего возраста», основанной на следующих принципах: принцип проблемности, принцип игровой деятельности, принцип диалогического общения, принцип совместной коллективной деятельности, принцип двуплановости.

Главной целью программы является повышение качества жизни пожилых людей за счет организации соответствующей системы образования, создания условий для самореализации пожилых граждан в

современном обществе и обеспечения связи поколений.

Основные подцели программы:

1. Социальные:

- формирование нового статуса пожилого человека, активно, компетентно и эффективно участвующего во всех сферах общественной жизни;

- востребованность богатейшего профессионального и жизненного опыта этой значительной категории населения;

- повышения уровня здоровья и физической активности.

2. Образовательные:

- формирование устойчивой мотивации к учению и постоянному развитию своей личности; желание увеличить и углубить знания; усиление ценностной направленности образования на всех этапах жизни человека;

- возвращение к систематической учебной деятельности после более или менее длительного перерыва;

- развитие таких навыков, как самостоятельный анализ ситуации и принятие решений, умение адаптироваться к новым условиям, управление временем, навыки коммуникации, умение находить нужную информацию;

- отбор информации, нацеленной на личностное развитие;

- формирование самостоятельности и критичности мышления, необходимого для творческого восприятия окружающего мира;

- максимальная приближенность к повседневным нуждам, к формированию системы ценностей, кругу отношений.

Задачи программы:

1. Привлечение внимания общественности к проблемам старшего поколения.

2. Вовлечение представителей старшего поколения в активную общественную жизнь.

3. Создание условий для успешной самореализации пожилых людей в современной жизни.

4. Организация свободного времени людей старшего возраста.

5. Разработка и реализация учебных программ для пожилых людей.

6. Снижение социально-психологической напряженности в семьях с пожилыми людьми.

Система организации образовательного процесса в «Университете третьего возраста» предполагает осуществление двусторонней связи между слушателями и представителями органов власти, специалистами различных сфер жизнедеятельности.

Разработка учебных программ осуществляется с учетом пожеланий слушателей, при их активном участии, в том числе и в реализации данных программ.

Регулярное проведение занятий позволяет с пользой организовать свободное время пожилых людей.

«Университет третьего возраста» на базе Государственного бюджетного учреждения «Центр Социального обслуживания населения «Ветеран» г. Екатеринбурга» имеет 6 факультетов:

I. Факультет компьютерной грамотности направлен на устранение информационного неравенства для лиц старшего поколения путем организации занятий по компьютерной грамотности.

II. Факультет правовой грамотности направлен на развитие новых форм социальной адаптации.

III. Факультет здорового образа жизни обеспечивает расширение знаний по укреплению здоровья и продлению активного долголетия людей пожилого возраста.

IV. Факультет прикладного искусства направлен на развитие способностей и приобретение навыков в прикладном и декоративном творчестве.

V. Факультет садоводство и огородничества направлен на содействие повышению знаний пожилых людей в области выращивания садово-огороднических культур.

VI. Факультет психологической поддержки направлен на расширение знаний о возможности реализации важных жизненных смыслов, разрешение актуальных проблем, профилактику и разрешение конфликтных ситуаций.

Курсы различной направленности дают возможности большого выбора именно тех новых знаний и умений, которые человек пожилого возраста хочет получить для реализации своего внутреннего потенциала. Обучение в пожилом возрасте позволяет человеку осуществить то, о чем он, возможно, мечтал всю жизнь, но постоянная занятость, связанная с воспитанием детей, трудовой деятельностью в более ранние периоды жизни, препятствовали осуществлению желаемого.

Таким образом, можно сделать вывод, что программа «Университет третьего возраста», направлена на создание возможностей для включения пожилых людей в активную социальную жизнь, посредством предоставления им образовательных услуг, является сегодня делом исключительной социальной важности, значимой составляющей для активного созидательного общения, расширения путей самореализации пожилых людей.

Для выявления социального эффекта геронтообразования как средства самореализации пожилых людей, занимающихся в «Университете третьего возраста» в ГБУ «ЦСОН «Ветеран» г. Екатеринбурга», было проведено эмпирическое исследование.

При анализе уровня самореализации использовался такой объективный показатель как разнообразие занятий. Субъективный аспект самореализации изучался в рамках анализа мотивационно-потреб-

ностной, эмоциональной сфер, удовлетворенности жизнью респондентов.

Всего в опросе участвовало 60 человек, занимающихся в «Университете третьего возраста» (группа «А»), и 60 человек, не занимающихся (группа «В»).

Результаты анкетирования показали, что возрастной состав участников обеих выборок совпадает 55–75 лет: до 60 лет – 10 % респондентов; от 60 до 70 лет – 80 % респондентов; свыше 70 лет – 10 % респондентов.

Данные, полученные с помощью анкеты, показали, что для пожилых людей группы «А» характерно разнообразие интересов. Среди них: садоводство, цветоводство – 50 %, рукоделие – 30 %, физкультура, спорт, туризм – 30 %, техническое творчество – 10 %. В результате опроса было обнаружено, что для пожилых людей группы «В» характерны пассивные интересы (просмотр телевизора, прослушивание радио, чтение), а многие отмечают отсутствие любимого занятия. Их свободное время проходит менее увлекательно, оно менее разнообразно и менее интеллектуально, основным их занятием оказывается просмотр телепередач. Они реже задумываются о смысле свободного времени, не выражают особой неудовлетворенности им и не собираются менять эту ситуацию.

Главный мотив обращения к обучению – потребность в познании и самосовершенствовании, потребности, связанные с положительными эмоциями (наслаждение от деятельности или от восприятия искусства) – 40 %, потребность в совместной коллективной деятельности – 20 %, общении – 40 %. Самореализация в творческом процессе в значительной степени гасит психологическую реакцию отчаяния, помогает возвысить уязвленное достоинство старшего поколения.

Распределение ответов на вопрос о наиболее привлекательных сторонах уча-

ствия в «Университете третьего возраста» со всей очевидностью подтверждают то, что помимо творческого самовыражения ведущим побудительным стимулом для людей, вливающих в любительские коллективы, является желание обогатить свой опыт (40 %), приобрести новые навыки и знания (30 %). Немаловажным является стремление участников к общению и расширению круга знакомств (30 %).

В результате анализа проведенной методики незаконченных предложений Дж. Нютгена было выявлено, что в высказываниях пожилых людей, занимающихся в «Университете третьего возраста» о будущем, чаще встречается ожидание достижений (50 %) , чем у людей контрольной группы (20 %). В высказываниях о прошлом они чаще отмечают, что осуществили задуманное, реализовали себя (60 %). Описывая отношения к родственникам, они выражают заботу о близких (60 %). В ответах пожилых людей чаще звучит определение старости как времени подведения итогов (40 %). Они также чаще отмечают, что старость – это один из периодов жизни и что старость – это отдых от работы.

В высказываниях пожилых людей контрольной группы о будущем большой процент ответов связан с бытовыми проблемами (40 %). Пожилые люди контрольной группы чаще отмечают, что неудач было больше, чем достижений (35 %). Также они чаще пишут о том, что не сделали того, что могли бы (45 %). В высказываниях, связанных с выходом на пенсию, пожилые люди контрольной группы чаще пишут о том, что переживали (55 %). Они чаще выражают страх остаться одному (60 %). Пожилые люди этой группы чаще отмечают, что старость – это обуза (40 %). Определение старости как заботы о близких встречается у пожилых людей контрольной группы реже, чем у пожилых, занимающихся в клубах по интересам. Специфи-

кой пожилых людей этой группы является их озабоченность состоянием здоровья, недоступностью лекарств, краткосрочность жизненных планов, ощущение, что жизнь может угаснуть в любой момент.

Таким образом, пожилые люди, занимающиеся образованием в посттрудо-вой период, характеризуются более оптимистичным отношением к будущему и позитивной оценкой прошлого.

Так как уровень удовлетворенности является эффективным критерием, характеризующим характер самореализации и выявляющий те сферы, по которым самореализация затруднена или не осуществляется, то в исследовании был применен тест, направленный на оценку удовлетворенности человеком сферами жизни по методике В. Квин (УЖ).

Данная методика показала, что среди пожилых людей, занимающихся в «Университете третьего возраста», доля лиц, удовлетворенных жизнью, значительно выше (70 %), чем среди тех, у кого любимого занятия нет (30 %). Пожилые люди, занимающиеся образованием, дают более высокую оценку удовлетворенности всеми сторонами жизни, а значит, обладают оптимальным уровнем самореализации. Хотя они и дают низкую оценку удовлетворенности материальным обеспечением, но не выдвигают ее как проблему, т. е. не акцентируют на этом внимание.

Пожилые люди, не занимающиеся образованием, характеризуются более низким уровнем самооценки, зачастую они не удовлетворены собой и различными сторонами жизни, т. е. обладают низким уровнем самореализации.

Установлено, что с понижением эмоционального настроения человека возникает сильно выраженная эмоциональная неудовлетворенность, снижается уровень его самореализации. Для изучения эмоциональной сферы личности

применялась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда по шкале «Эмоциональный комфорт».

Сравнительный анализ показателей эмоциональной сферы позволил выявить значимые различия: у большинства пожилых людей группы «А» высокий (70 %) и средний (30 %) уровень эмоционального комфорта. Это говорит о том, что люди данной категории уравновешены, спокойны, оптимистичны. У них чаще встречается переживание не успеть что-то сделать, беспокойство за близких.

Анализ результатов по шкале «Эмоциональный комфорт» показал, что пожилые люди контрольной группы имеют низкий (60 %); средний (30 %) уровень и лишь 10 % – высокий уровень эмоционального комфорта. Такие результаты говорят о том, что пожилые люди встревожены, обеспокоены, чувствуют безразличие к окружающему, испытывают страх стать обузой, их реже интересуют проблемы общества. Негативные эмоции у пожилых людей этой группы вызывают воспоминания прошлого, несовпадение желаемого и реального, проблемы родственников, болезни. Негативные эмоции у пожилых людей контрольной группы чаще вызваны ощущением одиночества.

Таким образом, пожилые люди, занимающиеся в «Университете третьего возраста», характеризуется более высоким уровнем эмоционального комфорта по сравнению с пенсионерами контрольной группы.

Исследования показывают, что больше всего пожилые люди не хотят остаться в бездеятельности, им хочется реализовать упущенные возможности в образовании, творческой деятельности, родственных отношениях. Все ожидают постоянных контактов с людьми разных возрастов в каком-либо виде совместной деятельности. Как только угасает мотивационная сфера, тут же, откликаясь на это, наступает эмоциональный упадок, а затем – распад интеллектуальной сферы. Когда же человек живет интеллектуально активной жизнью, то часть характерных проблем старости перестают существовать.

Образование пожилых людей направлено, в первую очередь, на активизацию, которая понимается как педагогическое воздействие, направленное на развитие самореализации. Его результат является включение пожилого человека в социально-культурную деятельность, развитие социальных сетей, увеличение социального капитала. Образование пожилых людей – инструмент для сохранения и активизации самореализации.

Чтобы пожилые люди как можно дольше были физически и духовно здоровы, а их дети и внуки лучше понимали специфику и психологию стареющего человека, необходимо помочь пожилому человеку правильно понять происходящие, реализовать собственные возможности, постараться осуществить то, что он не смог сделать в течение жизни, получить знания для дальнейшей полноценной жизни в современном обществе. Перечисленные цели достижимы при условии развития системы неформального образования пожилых.

Библиографический список

1. Айриян, А. П. Социальные аспекты геронтологии [Текст] / А. П. Айриян. – М. : СПб, 2004. – 175 с.

2. Александрова, М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии [Текст] / М. Д. Александрова. – СПб, 2004. – 203 с.
3. Брылева, Л. Г. Самореализация личности [Текст] / Л. Г. Брылева. – М. : СПб., 2002. – 188 с.
4. Гуслова, М. Н. Организация социальной работы с пожилыми людьми [Текст] / М. Н. Гуслова, – М. : Творческий лицей, 2004. – 80 с
5. Зыскина, М. А. Геронтообразование как фактор самореализации лиц пожилого возраста [Текст] / М. А. Зыскина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 36–41.
6. Карсаевская, Т. В. Философские аспекты геронтологии [Текст] / Т. В. Карсаевская, А. Т. Шаталов. – М. : Наука, 2001. – 216 с.
7. Козлов, А. А. Социальная геронтология [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. А. Козлов. – М. : Наука, 2000. – 332 с.
8. Парахонская, Г. А. Адаптация пожилых людей в современных условиях и социальная политика [Текст] / Г. А. Парахонская. – Тверь : ТвГУ, 2003. – 287 с.
9. Холостова, Е. И. Пожилой человек в обществе [Текст] / Е. И. Холостова. – М. : Социально-технологический институт, 2005. – 450 с.
10. Яцемирская, Р. С. Психология пожилого и старческого возраста [Текст] / Р. С. Яцемирская. – М. : «Союз», 2002. – 142 с.

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

Игошев Б. М.
Екатеринбург

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МОБИЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Ключевые слова: инновационное образование, мобильность, профессиональные педагогические кадры.

Аннотация: В статье подтверждается и доказывается необходимость развития инновационной деятельности в образовании; описываются различные виды инноваций. Автор делает акцент на том, что инновационное образование является значимым условием обеспечения мобильности педагогических кадров в современном образовательном учреждении.

Yigoshev B. M.
Yekaterinburg

INNOVATIVE EDUCATION AS A CONDITION AND MEANS OF ENSURING THE MOBILITY OF PROFESSIONAL TEACHING STAFF

Keywords: innovative education, mobility, professional teaching staff.

Summary. The article confirms and proves the need for the development of innovation in education, describes different types of innovation. The author focuses on the fact that innovative education is a significant condition for ensuring the mobility of teaching staff in modern educational institution.

Анализ практики развития отечественного образования за последнее двадцатилетие, а также научных источников по проблемам инноваций в образовании отечественных (А. А. Арламов, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, Н. В. Кузьмина, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, А. И. Субетто, М. М. Фридман, О. Г. Хомерики, Н. Р. Юсуфбекова и др.) и зарубежных (Р. Адам, Е. Роджерс, А. Кинг, Б. Шнайдер, Л. Андерсон, Л. Бригс, Х. Барнет и др.) исследователей позволил выявить общие и специфические особенности педагогических инноваций, их сущность и значение

в контексте мировых тенденций общественного развития.

Этот анализ показал, что инновационная деятельность в сфере образования со второй половины XX века во всем мире начала приобретать все большие масштабы и значение. И это было не только связано с необходимостью преодоления кризисных явлений, четко обозначившихся в образовании в эпоху перехода к постиндустриальному обществу, но во многом обусловливалось общей тенденцией, первоначально сформировавшейся в экономике, а затем распространившейся на самые

разные области знания и социальной деятельности. Поэтому для понимания сущности инноваций, инновационной деятельности важно учитывать экономическое понимание этого феномена.

Сегодня достаточно распространенным является представление о том, что в экономической сфере инновация (от лат. «новообразование, новшество; обновление, изменение») связана с появлением новой продукции (техники), технологии, метода и т. д., являющихся результатом научного открытия, научных достижений и обеспечивающих смену поколений техники и технологии. Однако при ближайшем рассмотрении такой взгляд на инновацию оказывается поверхностным, поскольку он не раскрывает реальное значение этого нового концепта в современном мировоззрении.

Действительно, развитие – и не только экономическое, но и развитие любой отрасли человеческой деятельности, а также социальное развитие в целом – всегда предстает как смена, постоянное появление новых реалий, новшеств, нововведений и т. д. Так было на протяжении всей истории человечества. Поэтому очевидно, что введение специального понятия «инновация» имеет особую, специфическую смысловую нагрузку.

Первое наиболее полное описание инновационных процессов было представлено в 1911 году американским экономистом И. Шумпетером, который анализировал «новые комбинации» изменений в развитии экономических систем. В своих исследованиях он исходил из того, что двигателем развития выступает предпринимчивость, выражающаяся в постоянном поиске новых комбинаций факторов производства. Несколько позже, в 1930-е годы, И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный оборот и сам термин «инновация».

По Шумпетеру, хозяйственная деятельность (в широком понимании) в усло-

виях рынка требует четыре роли: предпринимателя, менеджера, капиталиста (владельца капитала) и изобретателя. И инноватором выступает не изобретатель, не человек техники, а предприниматель, человек бизнеса. При этом предпринимателя сама экономическая реальность «втягивает» в инновационную деятельность. В отличие от этого, как подчеркивал П. Дракер, успешно работающие в сфере бизнеса наемные работники, а также и собственно новаторы, изобретатели по определению являются консерваторами.

Предметно сфера инновации всеобъемлюща: она включает перемены в продукте, процессах, маркетинге, организации. Но для Шумпетера инновация – не усовершенствование само по себе, а существенная смена функции производимого, состоящая в новом соединении между собой средств производства. Иными словами, Шумпетера интересовал в первую очередь процесс хозяйствования, динамизированный инновацией, понимаемой как новая функция часто уже известного продукта, которая приносит прибыль, большую по сравнению со средней. Поэтому инновация в таком понимании является категорией, прежде всего, социальной и личностной, а не инструментально-технологической. Она обусловлена в первую очередь потребностями людей, которые возникают как следствие развития техники, организационного прогресса, изменения ценностей и социальных норм.

Из этого следует еще одно важное обстоятельство, которое заключается в том, что сущность инновации не определяется практическим использованием технических изобретений. Инновация возможна и без изобретения, точно так же, как далеко не всегда изобретение становится инновацией. Это подтверждается и социальной практикой, которая показывает, что научные исследования и разработ-

ки оказывают на инновационную деятельность, как правило, лишь косвенное воздействие. Наука не определяет динамику инновационного процесса и не является первым звеном этого процесса. Она должна располагать потенциалом, адекватным для потребностей развития – и только. Изобретатель ориентируется на вопросы повседневной жизни, а не на вопросы интеллектуального плана. Почти всегда инновация базируется на одновременном использовании множества самых разных видов знания.

Таким образом, в экономической сфере инновации представляют собой феномен, порожденный глубинными механизмами рыночного развития, важнейшее социокультурное значение которого иллюстрирует следующее высказывание П. Дракера: «Нормой здоровой экономики и центральным вопросом для экономической теории и практики должно стать динамическое неравновесие, которое вызывает вводящий инновацию предприниматель, а не стремление к равновесию и оптимизации» [3].

Это во многом объясняет, почему в бывших социалистических странах экономика была в высшей степени антиинновационной. В этих странах изобретательство и рационализация были широко развиты и имели высокий социальный статус. Однако в условиях централизованного управления люди не могли самостоятельно принимать решения, касающиеся изменения функции выпускаемого продукта. Экономические, социальные, культурные факторы при этом содействовали фиксации существующих способов деятельности, а не их переменам. В результате инновацию чаще всего идентифицировали с научно-техническим прогрессом, который ориентировался не столько на использование имеющегося инновационного потенциала, сколько на аппарат, воз-

никающий благодаря инвестициям. Отсутствие же предпринимателя и основанного на подлинно экономических критериях расчета приводило к тому, что в таких условиях сосуществовали прогресс в науке и отсталость в производственной сфере. И в посткоммунистический период инерция такого отношения к инновациям долгое время оказывала (и все еще продолжает оказывать) существенное влияние на общественное сознание со всеми вытекающими из этого многообразными практическими последствиями.

Рассмотренное понимание инновации охватывает лишь хозяйственную, экономическую деятельность. Однако социальная практика показывает, что в современном обществе инновации становятся не только условием существования экономики, превращения ее в экономику социально-ориентированную, работающую на человека, но и важнейшим, универсальным фактором управляемого общественного развития в целом. Во второй половине XX века инновации как особый феномен, выражающий специфический характер развития, стали привычным явлением в самых разных сферах человеческой деятельности. Это нашло свое отражение в том, что концепт «инновация» и производные от него понятия «инновационный процесс», «инновационный потенциал» и другие получили широкое распространение в самых разных областях знания, а затем приобрели статус общенаучных категорий высокого уровня обобщения и обогатили понятийные системы многих наук, в том числе социальных и гуманитарных.

Именно поэтому сегодня инновационный путь развития провозглашается правительствами развитых стран мира в качестве одной из определяющих стратегий государственного управления. При этом этот процесс имеет явно выраженную тенденцию к переходу в глобальную ста-

дию – инновационный путь развития всей цивилизации. Глобализация же этого явления предполагает создание новой теории развития, сущность которой выражает понятие «*инновационное общество*» как альтернатива традиционному обществу.

Такое качество, как инновационность, которое неразрывно связано со способностью общества порождать перемены, уже сегодня является общим для разных стран. В хозяйственной сфере инновационность не может существовать без рынка. Между тем сам рынок, хотя и является исходным условием необходимых перемен, не приводит в движение в нужных масштабах инновационные процессы, не обеспечивает их устойчивости. Необходимы определенные культурные изменения, которые бы закрепили на уровне общества предприимчивость, изобретательность и оперативность. В первую очередь речь идет о переменах в стереотипах мышления.

В этом аспекте положение осложняется тем, что инновационность – характеристика, присущая весьма незначительной части членов любого традиционного общества. Большая часть общества в принципе не способна выйти на уровень инновационной практики. Более того, такой переход означал бы для общества культурную и национальную катастрофу. Сохранение своей идентичности является для него высшей ценностью, которая культивируется на уровне образа жизни как сообщества в целом, отдельных социальных групп, так и включенного и неразрывно связанного с социумом индивида. По самой своей сущности традиционное общество отвергает все, что разрушает его основы. Поэтому в любых условиях социальная практика такого общества, по сути, остается неизменной. Даже тогда, когда находятся люди, способные предложить действительно нестандартное решение, как правило, такое решение остается до-

стоянием очень узкого круга людей, а чаще всего – проходит просто незамеченным.

Вместе с тем технический и социальный прогресс не может быть делом лишь узкого круга специалистов. Без всеобщего распространения предпосылок для инновационного поведения во всем обществе не может быть и речи об устранении технического отставания. Это означает, что переход к инновационному обществу требует целенаправленной деятельности по повышению восприимчивости общества к новому, развитию у людей готовности и способности к инновационной деятельности в любой сфере. Из сказанного следует важная роль и значение образования и воспитания в подготовке людей к жизнедеятельности в условиях постоянных изменений. Именно поэтому одним из важнейших элементов современного инновационного общества является *инновационная система образования*, которая в свою очередь предполагает особую политику, свои стратегические ориентиры, основанные на представлении о том, что естественное, эволюционное экономическое развитие, а также и развитие общества в целом может осуществляться только через творческую деструкцию, через нарушение равновесия, т.е. через инновации. Лишь с этих позиций можно объективно рассматривать ситуацию, сложившуюся в отношении инноваций в образовании.

Развитие инновационной деятельности в образовательной сфере, как известно, было обусловлено объективной необходимостью поиска путей преодоления кризиса образования, которое в условиях трансформации индустриального общества в постиндустриальное перестало удовлетворять образовательные потребности и общества, и человека. С другой стороны, в этой ситуации четко обозначилась исключительная значимость образования

как инструмента и фактора управления общественным развитием, его важнейшая роль в формировании новой цивилизационной парадигмы. Столь сложная ситуация объективно обусловила чрезвычайное многообразие направлений инновационных поисков в области образования, которые тем не менее сущностно объединяются единой метацелью – выработки новой образовательной парадигмы, в полной мере соответствующей тенденциям устойчивого развития общества.

В нашей стране эти общецивилизационные процессы и тенденции проявляются наиболее остро и противоречиво, поскольку протекают в условиях кардинальной смены экономического и социально-культурного укладов. Такие «революционные» изменения в жизни страны, которые в той или иной мере затрагивают каждого человека, неизбежно сопровождаются всплеском субъективизма в самых разных аспектах его проявления, в результате чего многие вполне объективные по своему характеру явления воспринимаются в эмоционально-личностном плане и далеко не всегда оцениваются адекватно – либо через призму индивидуальных представлений, сложившихся на основе прежних идеологем, либо с позиций чрезмерного оптимизма и «революционной восторженности».

Сказанное в полной мере может быть отнесено к инновационной деятельности в образовании, которая была инициирована социальными, политическими и экономическими реформами, проводившимися в России с конца 80-х годов XX в., и получила весьма неоднозначную оценку педагогической общественности, как и сами инициировавшие ее реформы. Однако сегодня, по прошествии почти двадцати лет, уже можно более объективно и взвешенно рассматривать и оценивать данное явление с учетом и в контексте общемировых

тенденций.

Нельзя не согласиться с А.И. Субетто [9] в том, что 1990-е годы, когда происходили тектонические мировоззренческие сдвиги, когда после многих лет искусственного сдерживания педагогических инициатив начался интенсивный поиск педагогического идеала, можно назвать «эпохой бума инновационно-педагогической активности». Причем инновации в образовательной системе возникали и продолжают возникать на всех ее уровнях: федеральном, региональном, локальном.

Инновационный характер имели в первую очередь многие процессы, обусловленные государственной реформой образования, такие как:

- децентрализация образования, позволившая самостоятельно развивать образовательную сеть региона и формировать «портфель заказа» на конкретного специалиста;
- демократизация управления, обеспечивающая относительную самостоятельность образовательных учреждений в определении форм, способов и условий организации педагогического процесса;
- ориентация образовательной деятельности на удовлетворение личностных запросов обучающихся, а также потребностей изменяющегося общества, экономики, отдельных социальных групп и др.

На федеральном уровне инновации в системе образования проявляются, главным образом, в качестве рекомендаций, регламентированных государственными документами, такими как Федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральная программа развития образования, Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и др. На этом уровне очевидны явные изменения: поиск адекватного со-

держания образовательных программ, стандартизация образования, переход на четырех-летнее обучение в начальной школе, освоение новых форм аттестации учащихся, введение многоступенчатой системы профессионального образования и т. д.

Нововведения на региональном уровне отличаются большей конкретикой и практической ориентированностью. Очевидно, что сам процесс регионализации явился в свое время необходимой инновацией в становлении отечественной системы образования на новом историческом этапе. Закончилась «эпоха» единообразия школ. Появились государственные и негосударственные школы. Государственные школы, в свою очередь, разделились на «обычные» и так называемые «продвинутые» образовательные учреждения – гимназии и лицеи. Активизировался процесс разработки и обновления программ, методик, технологий, учитывающих альтернативные варианты индивидуальных и общественных запросов, появилась возможность оказания разнообразных дополнительных образовательных услуг (в том числе платных).

Законодательные и организационно-управленческие инновации «сверху» обеспечили социальную и нормативную базу для инноваций «снизу», осуществляемых на уровне образовательных учреждений. Причем сегодня – впервые за многие годы – каждое образовательное учреждение оказалось в ситуации самостоятельного выбора.

Инновации были неоднородными по своим масштабам, обоснованности, научно-методической проработанности, продуманности организации, нередко носили стихийный, фрагментарный, дискретный характер. Поэтому инновационная деятельность изначально получила весьма неоднозначную оценку педагогической

общественности, как и сами инициировавшие ее реформы. Так, Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич [1], анализируя ситуацию, сложившуюся в российском образовании на протяжении 1990-х годов, оценивают тот активный поиск нового, который охватил самые широкие педагогические массы, как достаточно хаотичный. По мнению авторов, при отсутствии законодательства о порядке ведения дел в области образования возникло множество образовательных проектов, обеспечение которых (финансовое и научное) зачастую отсутствовало или носило случайный, несистематический характер. Получивший распространение зарубежный опыт нередко использовался без учета российской специфики. Одной из причин всех этих негативных явлений, характеризующихся как псевдоноваторство, авторы считают предоставление многим учебным и профессиональным учреждениям лицензированного права на самостоятельный выбор образовательных программ, претендующих на внедрение новаций, а на самом деле во многом сохраняющих старые подходы.

Однако данная точка зрения, разделяемая многими авторами, представляется несколько односторонней и поверхностной. Более детальный анализ ситуации позволяет увидеть не только негативные, но и позитивные проявления «инновационного бума», сделать конструктивные выводы. Такой анализ провела, например, Е. В. Коротаяева, исследовавшая ситуацию, сложившуюся в инновационном развитии школ Екатеринбурга [5, с. 129–130]. В частности, она отмечает, что часть школ пошла по пути автономизации, делая ставку на финансовую независимость и формирование собственного конкурентоспособного образовательного имиджа. Другая часть школ выбрала путь выжидания, ориентированный на минимизацию затрат, со-

кращение объемов образовательных программ ради сохранения школы.

Те школы, где администрации удалось правильно определить общие стихийные тенденции развития среднего образования (повышение интереса к высшему образованию) и своевременно начать реформирование учебного процесса, получили значительные преимущества в продвижении в разряд престижных, дающих качественное образование. В других школах преобразования носили дискретный характер, не продумывалась преемственность программ обучения на каждой ступени, не отслеживались и не анализировались целесообразность и последствия их внедрения.

Соответственно различными оказались и масштабы инновационной деятельности в разных образовательных учреждениях. Кроме того, как отмечает Е. В. Коротаева, «степень научной и прикладной значимости инновационных процессов крайне неоднородна: есть инновации, которые сами субъекты, их осуществляющие, не расценивают как новшества, и, наоборот, часто за открытия в научно-педагогической мысли выдаются отдельные эпизоды, а не система деятельности» [Там же, с. 128].

В соответствии с выбранными установками выстраивалась и программа действий образовательных учреждений. Здесь выявились два основных варианта.

Для программ развития так называемых школ «продвинутого» типа, или повышенного статуса (лицеи, гимназии), характерны:

- продуманность стратегии развития учебного заведения, где приоритетной целью является удовлетворение образовательных потребностей учащихся;
- диверсификация образовательной деятельности;
- ориентация на оптимальное соче-

тание платных и бесплатных образовательных услуг;

- восприимчивость к взаимодействию с другими уровнями образования;
- интенсивное развитие управленческой структуры, делегирование компетенции и ответственности среднему управленческому звену.

Инновационные процессы в данных образовательных учреждениях являются не самоцелью, а инструментом достижения стратегической цели; инновации затрагивают одновременно несколько областей школьной жизни (обучение, воспитание, управление), что обеспечивает устойчивое продвижение вперед.

Стратегию выживания, направленную на самосохранение образовательного учреждения, характеризуют:

- ситуативное реагирование на изменения внешней среды, зачастую в ущерб образовательной деятельности (сдача учебных площадей в аренду, сокращение штата, увеличение платных образовательных услуг и т. д.);
- непоследовательность в планировании образовательной деятельности (необоснованная увлеченность программами, технологиями без ресурсного обеспечения);
- ориентированность на жесткое директивное управление сверху, боязнь юридической и экономической самостоятельности;
- фрагментарность информационного поля вокруг администрации и персонала образовательного учреждения и социальной среды;
- экстенсивное развитие управленческих структур и т. д.

В итоге инновационные процессы часто носят стихийный фрагментарный характер; инициативы «снизу», идущие от учителей, не поддерживаются администрацией школы. Отсюда инновации

внедряются с некоторым опозданием, их целесообразность декларируется, а не обосновывается, и поэтому инновации рождаются в рутине ежедневных дел.

Обобщая анализ ситуации, Е. В. Коротаяева высказывает предположение, что в разной мере подобные процессы затронули практически все школы (учитывая, что под инновациями можно понимать как локальную инициативу в рамках урочной деятельности, так и управленческую, выдвинутую за пределами образовательного учреждения и поддерживаемую на местах). Различия же заключаются, прежде всего, в степени осознания необходимости и перспективности изменений, а также в самостоятельности школ в реализации этих изменений.

Однако, помимо прочего, проанализированная ситуация подтверждает тот факт, отмечаемый как отечественными, так и зарубежными исследователями, что инновационные процессы неизбежно входят в противоречие с существующей традиционной системой образования, но в то же время между ними имеется диалектическая взаимосвязь. И сегодня можно утверждать, что в последнее десятилетие в отечественном образовании сосуществуют две тенденции его развития – традиционная и инновационная. Соответственно в современном российском образовательном пространстве, в системе образования можно выделить два типа учебно-воспитательных учреждений: традиционные и развивающиеся.

В традиционной системе образования, для которой характерно относительно стабильное функционирование, направленное на поддержание однажды введенного порядка, в центре внимания находится образовательный, точнее – учебно-воспитательный процесс. Отношения между участниками построены как субъектно-объектные, где субъект – пре-

подаватель находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляет учебный план и программа, жестко задающие рамки отношений; объект – обучающийся должен быть наполнен определенным объемом знаний, его роль – пассивное усвоение информации.

Для развивающихся систем характерен поисковый режим. В российских развивающихся образовательных системах инновационные процессы реализуются в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов учебных заведений. Кроме этого, педагогические коллективы ряда российских образовательных учреждений занимаются внедрением в практику инноваций, уже ставших историей педагогической мысли. Например, альтернативных образовательных систем начала XX века – М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе и др.

И хотя традиционные подходы в отечественном образовании во многом сохраняют свои прочные позиции до сегодняшнего дня, однако становится все более очевидным, что традиционное понимание образования как процесса получения знаний вступает в острое противоречие с изменениями в общественной и экономической жизни страны, поскольку становится основным препятствием на пути перехода к инновационной экономике и инновационному обществу в целом. Поэтому инновационные поиски в образовании являются не просто результатом плохо управляемой педагогической инициативы, «вырвавшейся на свободу» после многолетнего подавления, а объективной необходимостью.

С этих позиций понятно, что в современном мире образование не просто требует усовершенствования – оно должно

быть инновационным по своей сути. Обновление мира и общества задает инновационным процессам характер перманентности, непрерывности, нацеленность на постоянное сущностное и целостное обновление образования. Это означает, что в условиях перевода образования в режим инновационного функционирования модернизация становится не просто очередной «кампанией», рассчитанной на определенный период, а механизмом непрерывного развития образования.

Образование, которое можно назвать инновационным, специфично. Инновации нацелены в будущее и строятся так, чтобы быть чувствительными к новым явлениям в жизни, в деятельности организаций, социальных групп и отдельных людей; они предполагают иное по сравнению с существующим видение, осмысление тех или иных социальных процессов, поиск их новых качеств и аспектов, а также новых решений проблем, возникающих в ходе осуществления этих процессов.

Инновационные изменения идут сегодня по самым разным направлениям, таким как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ, вузов. И при всех противоречиях, издержках, недочетах этих процессов они имеют объективно позитивный характер. Именно инновационность позволит преодолеть характерную для образования как общественного института консервативность, «неповоротливость», обеспечит условия для создания механизмов гибкого,

оперативного, мобильного его реагирования на изменение социального заказа, потребностей государства, экономики, общества, личности, что рассматривается сегодня как одна из актуальнейших задач развития отечественного образования.

В то же время, безусловно, нельзя полностью игнорировать аргументы тех оппонентов активного роста инновационных процессов, охвативших современную систему отечественного образования, которые обращают внимание на то, что инновационный опыт и инновационная деятельность нередко имеют и негативные последствия.

Действительно, педагогические инновации всегда имеют социальные последствия, они для этого и создаются. Но проблема заключается в том, что предусмотреть заранее и оценить социальные последствия педагогических инноваций – чрезвычайно трудная задача. И эти трудности носят методологический характер. Достоверность, объективность и всесторонность результатов, полученных в любой науке и любыми известными на сегодняшний день методами, можно всегда оспорить. На сегодняшний день не существует метода, надежного на 100 %. Поэтому под любой выдвинутый тезис, так же как и в его опровержение, всегда можно подвести какую-либо авторитетную методику доказательства. Тем более это актуально при оценке педагогических явлений и процессов, чрезвычайно сложных, многофакторных, многоплановых по своей природе, которые в принципе не поддаются точному «обсчету» и «просчету».

Сложность установления объективной значимости инновационной деятельности в образовании и ее результатов обуславливает тот факт, что на сегодняшний день в оценке ее последствий преобладает субъективизм. В частности, довольно распространенным является мнение, что в

нашей стране не система образования тормозит и угрожает педагогическим инновациям, а педагогические инновации угрожают нашей системе образования развалом.

Н. В. Соколова, например, обосновывает это тем, что в сложившейся на сегодняшний день ситуации, когда инновации лавинообразно и во многом стихийно возникают на всех уровнях системы образования, нарушается главное правило управления системами: нельзя перестраивать систему по нескольким направлениям одновременно – она не выдерживает такого управления и начинается кризис [7, с. 442]. Само возникновение этой ситуации она связывает с особенностями национального характера нашего народа, высокие творческие задатки которого приводят к повышенной потребности обновления, а поскольку новое всегда содержит риск, склонность к риску также отмечается как черта национального характера. Такие особенности национального менталитета способствуют выдвиганию рискованных людей, а через них – принятию поспешных решений. В то же время она подчеркивает, что локальные инновации, которые не перестраивают всю систему, а постепенно улучшают и приспособляют ее к новым условиям, напротив, необходимы и позитивны, поскольку говорят о способности к развитию.

Так или иначе, нельзя не согласиться с М. А. Мазниченко, который справедливо считает, что «современное положение дел в педагогике, когда “все кому не лень” занимаются инновационной деятельностью (многие только для того, чтобы получить дополнительные финансовые средства, зарекомендовать себя с лучшей стороны или ради новизны), требует анализа неудачного опыта инновационной деятельности, наносящего вред участникам образовательного процесса, не способствуя по-

вышению качества образования» [6, с. 42].

Однако решение этой проблемы видится не в ограничении, искусственном сдерживании инновационной инициативы работников сферы образования, а в развитии научно обоснованных подходов к разработке и внедрению новшеств, оценке их результатов и решению множества других вопросов научной поддержки инновационной деятельности в образовании, которые относятся к области педагогической инноватики.

В России педагогическая инноватика, или теория инновационных процессов, – молодая наука, о ней начали говорить только в конце 80-х гг. прошлого века. Самы термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И. Р. Юсуфбековой в книге «Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании» (1989). Большой вклад в развитие этой новой научно-педагогической отрасли внесли также А. И. Субетто, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др. Сегодня как педагогическая инноватика, так и ее методология находятся в стадии научной разработки и построения.

Педагогическая инноватика, как подчеркивает Н. Р. Юсуфбекова [11], служит процессам обновления образования, их теоретического осмысления и обоснования с тем, чтобы ограничить стихийность этих процессов, эффективно управлять ими.

Теоретическое содержание предмета педагогической инноватики, в трактовке этого исследователя, включает три блока понятий и идей:

– раскрываются особенности создания педагогических новшеств, их источники, классификацию, критерии новизны;

– исследуются проблемы восприятия, оценки и освоения педагогическим сообществом возникающих новшеств;

– обобщаются данные о применении нового в образовании.

В соответствии с этим в педагогическую инноватику составными частями включаются *педагогическая неология*, которая представляет собой учение о новом в педагогике, систематизирующее научные и опытные данные о процессе научно-педагогического творчества, его особенностях и главных результатах; *сравнительная педагогическая аксиология*, раскрывающая специфику оценки и освоения педагогическим сообществом того, что возникает в педагогической теории и практике; и *инновационная праксиология*, которая как учение о деятельности внедрения предполагает осмысление практики применения педагогических новшеств.

Целостное осмысление инновационных процессов требует раскрытия ведущих тенденций и противоречий в их развитии. Н. Р. Юсуфбекова выделяет четыре таких тенденции.

Первая тенденция – расширение практики и реализация инновационных процессов является закономерностью в развитии современного образования, ведет к устойчивой тенденции его перманентного обновления.

Вторая тенденция – усиливающаяся потребность в новом педагогическом знании среди учителей и других практических работников. Идет обновление состава и структуры педагогического сообщества, что порождает противоречие между возможностями педагогического сообщества и действительным состоянием освоения и оценки нового в педагогике.

Третья тенденция связана с этапом внедрения. Суть ее заключается в том, что применение нового принимает массовый характер.

И, наконец, четвертая тенденция – к созданию воспитательных школьных систем.

С иных методологических позиций представляет педагогическую инноватику А. И. Субетто. В его понимании она рассматривается как часть «системологии образования или образовательных систем» [8], которая активно разрабатывалась им в 1992–1994 годах и в которой были выделены в качестве самостоятельных научных направлений образовательная (педагогическая) системогенетика, понимаемая как общая теория преемственности в развитии систем (и по принципу инверсии – как общая теория обновления и развития систем); образовательная и педагогическая инноватика и теория образовательного (педагогического) эксперимента. Иными словами, педагогическая инноватика рассматривается этим ученым в контексте системно-структурного подхода к исследованию педагогической реальности.

Развиваемая А. И. Субетто и его учениками системогенетика, раскрывающая законы прогрессивной эволюции, в частности концепция закона дуальности управления и организации систем, показывает механизм цикличности развития любых систем в мире, в том числе педагогических, образовательных, в соответствии с которым все в мире, любое «сущее» в прогрессивной эволюции подчиняется своеобразному «закону волны» сменяемости доминанты инвариантности, стереотипности, консерватизма, памяти, структурности (в которой проявляется наследование и детерминация «от прошлого», устойчивость) и доминанты изменчивости, креативности, инноваций, «разрушения памяти», «деструктивных тенденций» (несущих в себе смысл нарушения устойчивости; в этой доминанте проявляется детерминация «от будущего», своеобразное «наследование будущего» в настоящем).

С позиций концепции закона дуальности управления и организации систем, в целом системогенетики и образовательной системогенетики, образовательная и педагогическая инноватика – необходимая часть процесса прогрессивного развития образовательных и педагогических систем. Педагогические инновации рождаются в образовательной системе как момент проявления закона ее волновой преадаптации к изменяющейся внешней среде (к ее импульсам): социальной, образовательной, экономической, психологической, демографической, организационной, научно-педагогической и т. п.

Педагогика и, как ее часть, педагогическая инноватика начинаются с человековедения, поскольку любая педагогическая система в первую очередь имеет статус антропогенной системы типа «человек – человек» или «человек – общество», в которой проявляются знания о законах развития человека. От того, насколько новатор – учитель, педагог-ученый, директор образовательного учреждения, любой управленец в сфере образования – вооружен знаниями человековедения и образованиеведения, отмечает А. И. Субетто, зависит: эффективность педагогической инновации; риск негативных последствий для человека и социума (от ее внедрения); прогресс или регресс в педагогической эволюции образовательных систем, качество будущих поколений.

Инноватика как наука, по его определению, в свою очередь включает прогностику (науку о прогнозировании), креатологию и интеллектику (науку о законах работы интеллекта и объективных законах творчества). Это говорит о том, что инновационная деятельность в образовании базируется на процессах педагогического творчества, которое становится главным условием возникновения педагогических инноваций.

Важным источником педагогических инноваций, по мнению А. И. Субетто, является педагогическая наука. Именно она, меняя представления о педагогическом процессе, о школе, о нормах качества обучающейся личности, служит генератором педагогических инноваций.

В этом аспекте А. В. Хуторской [10] выражает несколько иную точку зрения. Он обращает внимание на то, что в инноватике, которая пришла в педагогику из культурологии, лингвистики, экономики, действительно, заложен внедренческий вектор, характеризующий традиционное и часто критикуемое соотношение науки и практики, когда наука разрабатывает и внедряет в практику. Однако, полагает он, в педагогике такое понимание противоречит получившей в последние годы развитие личностно-ориентированной педагогической парадигме, определяющей повышение роли субъекта в проектировании своего образования. Поэтому, по его мнению, механически переносить в область педагогики аппарат инноватики, который действует в экономике, предпринимательстве или производстве, не целесообразно. Соответственно, учитывая человекоориентированную сущность педагогики, определять объект и предмет педагогической инноватики следует не в традиционном ключе «внешних воздействий» на обучаемых, а с позиции гуманистического принципа, требующего поставить в центр внимания условия обновления образования, происходящего с участием самих обучаемых.

Опираясь на вышесказанное, под педагогической инноватикой данный автор понимает науку, изучающую природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

С этих позиций объектом педагогической инноватики является процесс воз-

никновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения (обновления) которой включен субъект этой деятельности. Предмет педагогической инноватики – это система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов).

Развитием системного подхода к исследованию педагогических инноваций можно считать рассмотрение инновационного процесса с позиций синергетики, которое позволяет преодолеть сложившееся в педагогике достаточно распространенное представление о нововведениях как дискретных состояниях образовательной системы или ее компонентов. Инновации представляются «разовыми» процедурами, планируемыми и осуществляемыми после возникновения научной идеи, внедряемыми в педагогическую практику. В то же время в исследованиях последних лет, посвященных социокультурным инновациям (И. И. Лапин, А. И. Пригожин и др.), активно разрабатывается концепция инновационных процессов в статусе непрерывного обновления соответствующей системы, происходящего вследствие целенаправленного накопления инновационного потенциала. В этой научной школе инновационное есть объективно обновляющееся через механизмы саморазвития системы. Исходя из этого, инновации в образовании возможны и необходимы как непрерывное обновление педагогической системы, происходящее вследствие целе-

направленного накопления инновационного потенциала.

Таким образом, несмотря на различия в подходах к пониманию сущности педагогической инноватики, в целом на сегодняшний день она признается как самостоятельная область научно-педагогических исследований – учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и использовании в практике. В педагогической инноватике рассматриваются в единстве ранее разъединенные в теории процессы: создания и открытия нового (новых педагогических идей, концепций, теорий, методов и т.п.); их сравнительной оценки в соответствии с имеющейся в обществе системой педагогических ценностей; освоения (принятия в систему ценностей или отрицания) и внедрения.

На начальном этапе развития педагогической инноватики как новой самостоятельной научной отрасли одним из важнейших направлений исследования инновационных процессов, охвативших сферу образования, является проблема систематизации инноваций.

Это, действительно, актуальная задача, поскольку инновационные изменения идут сегодня по самым разным направлениям, таким как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления и преподавателей, и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание творческих инновационных коллективов, школ, вузов и др. Систематизация педагогических инноваций позволяет выявлять специфику и изучать закономерности раз-

вития нововведений в образовании, обнаруживать и анализировать факторы, способствующие и препятствующие инновациям. Такая систематизация может осуществляться на разных основаниях и по разным признакам.

Так, по мнению А. И. Субетто, учитывая, что сама педагогическая инновация – явление сложное и многомерное, правильно следовало бы ставить вопрос о многомерной классификации педагогических инноваций. Можно говорить, считает этот исследователь, о пионерских педагогических инновациях, рождаемых педагогической наукой и имеющих парадигмальный, долгосрочный характер: например, проблемное или развивающее обучение, те или иные педагогические системы – «школа радости» В. А. Сухомлинского, «школа-коммуна» А. С. Макаренко, «социальная педагогика жизни» Н. И. Пирогова и т. п. Имеются педагогические инновации среднесрочного и краткосрочного действия. Часть педагогических инноваций может рассматриваться как элементы становящейся «авторской школы» педагога, учителя и т. п. Педагогические инновации охватывают педагогические технологии или методики, содержание образования, образовательные программы и стандарты, воспитательные процессы, организацию уроков, организацию педагогической среды школы и т. п. Спектр педагогических инноваций огромен.

Но в любом случае, подчеркивает ученый, педагогическая инновация должна соответствовать тому «заказу», «потребности» эволюции педагогической системы, которыми она вызвана к жизни.

Опираясь на проведенные исследования, А. В. Хуторской предлагает «систематику педагогических нововведений», состоящую из 10 блоков. Каждый блок формируется по отдельному основанию и дифференцируется на собственный набор

подтипов. Перечень оснований составлен с учетом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений.

Согласно данной систематике педагогические нововведения подразделяются на следующие типы и подтипы:

1. *По отношению к структурным элементам образовательных систем:* нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, методах, приемах, технологиях обучения, средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, оценке результатов и т. д.

2. *По отношению к личностному становлению субъектов образования:* в области развития определенных способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

3. *По области педагогического применения:* в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.

4. *По типам взаимодействия участников педагогического процесса:* в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т. д.

5. *По функциональным возможностям:* нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т. п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т. п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

6. *По способам осуществления:* плано-

вые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. По масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т. п.

8. По социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

9. По объему новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т. п.

10. По степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной систематике одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать свое место в различных блоках. Например, такая инновация, как образовательная рефлексия учащихся, может выступать нововведением по отношению к системе диагностики обучения, развитию способов деятельности учащихся, в учебном процессе, в коллективном обучении, нововведением-условием, периодическим, в старшей профильной школе, локальным, радикальным нововведением.

Анализируя педагогическую литературу, Н. Ю. Посталюк выявил, что инновации в образовании могут быть новшествами, специально спроектированными, разработанными, или «случайно открытыми» в порядке педагогической инициативы. В качестве содержания инновации могут выступать: научно-теоретическое знание определенной новизны (В. М. Полонский), новые эффективные образовательные технологии (В. Л. Беспалько, В. В. Сериков), выполненный в виде технологического описания проект эффективного инновационно-

го педагогического опыта, готового к внедрению (Н. Л. Гузик). Нововведения – это новые качественные состояния учебно-воспитательного процесса, формирующиеся либо при внедрении в практику достижений педагогической и психологической наук (А. А. Арламов), либо при использовании передового педагогического опыта (Я. С. Турбовский).

Обобщая результаты проведенного анализа, Н. Ю. Посталюк предлагает следующую классификацию инноваций-нововведений:

1. В зависимости от функциональных возможностей все педагогические нововведения можно разделить на:

– нововведения-условия, обеспечивающие эффективный образовательный процесс (новое содержание образования, инновационные образовательные среды, социокультурные условия и т. д.);

– нововведения-продукты (педагогические средства, технологические образовательные проекты и т. д.);

– оргуправленческие нововведения (качественно новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

2. В зависимости от области реализации или внедрения инновации могут быть: в содержании образования; в технологиях обучения, в сфере воспитательных функций образовательной системы; структуре взаимодействия участников педагогического процесса, системе педагогических средств и т. д.

3. По масштабности и социально-педагогической значимости можно выделить инновации: федеральные, региональные и субрегиональные или локальные, предназначенные для образовательных учреждений определенного типа и для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

4. По признаку интенсивности инновационного изменения или уровню инновационности. Этот критерий позволяет выделить восемь рангов или порядков инноваций:

Инновации нулевого порядка – это практически регенерирование первоначальных свойств системы (воспроизводство традиционной образовательной системы или ее элемента).

Инновации первого порядка характеризуются количественными изменениями в системе при неизменном ее качестве.

Инновации второго порядка представляют собой перегруппировку элементов системы и организационные изменения (например, новая комбинация известных педагогических средств, изменение последовательности, правил их использования и др.).

Инновации третьего порядка – адаптационные изменения образовательной системы в новых условиях без выхода за пределы старой модели образования.

Инновации четвертого порядка содержат новый вариант решения (это чаще всего простейшие качественные изменения в отдельных компонентах образовательной системы, обеспечивающие некоторое расширение ее функциональных возможностей).

Инновации пятого порядка инициируют создание образовательных систем «нового поколения» (изменение всех или большинства первоначальных свойств системы).

В результате реализации инноваций шестого порядка создаются образовательные системы «нового вида» с качественным изменением функциональных свойств системы при сохранении системообразующего функционального принципа.

Инновации седьмого порядка представляют высшее, коренное изменение образовательных систем, в ходе которого ме-

няется основной функциональный принцип системы. Так появляется «новый род» образовательных (педагогических) систем.

Надо отметить, что последние три ранга инноваций характеризуются действительно системными нововведениями и могут претендовать на статус инновационных образовательных (педагогических) систем. Они в современной образовательной практике встречаются крайне редко. Оставаясь в рамках ранее заявленного системного подхода в образовании, по аналогии с принципами функционирования сложных систем (общая теория систем) можно сформулировать основную закономерность проектирования инноваций: чем выше ранг инноваций, тем больше требования к научно-обоснованному управлению инновационным процессом.

Ряд исследователей рассматривают проблему типологизации педагогических инноваций с культурологических позиций. Значимость такого подхода определяется тем, что в условиях политической и экономической нестабильности, утраты духовности, обострения национальных отношений внутри России исключительно важно вернуть образование и педагогику в контекст культуры. Это подчеркивают многие исследователи проблем развития отечественного образования на современном этапе.

В данном аспекте актуализируется тот факт, что в зависимости от ценностей, которые выдвигаются в качестве ведущих, можно говорить о различных парадигмах педагогического мышления или типах педагогической культуры. Как показывают многочисленные исследования, ведущими ценностями в различных типах педагогической культуры становятся различные виды опыта: когнитивный, деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

В соответствии с этим, в зависимости

от того, с позиции какого типа педагогической культуры выступает инноватор, предпочтение отдается определенным технологиям процесса освоения материала, в свою очередь обуславливающим три основных типа инновационных программ и проектов – информационно-когнитивные, социально-ролевые, поведенческие [4].

Этим же определяется и роль, которую определяет для себя педагог в образовательном процессе: ориентируясь на когнитивный опыт, он видит себя в роли лектора, передающего знания; ориентация на формирование опыта деятельности влечет за собой понимание роли педагога скорее как тренера или инструктора, который стоит не «над» обучаемым, указывая ему с вершины своих знаний, подготовки, а «рядом», вместе с обучаемым проходя путь познания и помогая подопечному осознать опыт этого пути; гораздо менее распространено понимание роли педагога как консультанта, который позволяет своему подопечному самостоятельно работать не только над решением проблемы, но и над ее поиском, определением приоритетов. Образно говоря, инструктор имеет готовую «карту маршрута», а консультант оставляет право определять маршрут своему подшефному.

Опираясь на данный подход, Н. М. Борытко и А. Н. Кузинецкий рассматривают инновационные проекты с точки зрения уровня их новизны, который оценивается по уровню вносимых в систему преобразований [2]. Это могут быть: 1) изменение отдельных элементов, частичные уточнения, усовершенствования, новые детали разработка новых правил использования традиционных педагогических средств; 2) изменения на уровне групп элементов, сочетаний известных педагогических средств, их комбинаций, уточнение последовательности их применения; 3) изменения на уровне всей систе-

мы педагогических средств, дополнение этой системы новыми средствами, разработка правил и технологии их использования, появление новых функциональных возможностей системы; 4) коренное преобразование всей педагогической системы на новой парадигмальной основе.

Особо следует подчеркнуть, что при всем различии рассмотренных выше методологических подходов к пониманию сущности педагогической инноватики общим для них является то, что в центре ее внимания находятся процессы и результаты педагогического творчества. Всеми исследователями подчеркивается и потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в образовании, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение.

Это, в свою очередь, актуализирует проблему специальной подготовки кадров – педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций. Именно готовностью профессиональных кадров, работающих в сфере образования на всех ее уровнях, к инновационной деятельности, к работе в непрерывном инновационном режиме определяется успешность развития инновационного образования. И одной из главных составляющих этой готовности является способность к гибкому, оперативному, мобильному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества, рынка труда, личности, развивающихся технологий и непрерывно обновляющейся информационной среды. Значимость этого личностно-профессионального качества педагогических работников определяется тем, что оно обеспечивает глубокую сущностную взаимобусловленность педагогических иннова-

ций и процессов развития образования. Только в этом случае инновационная деятельность не вступает в противоречие с реальными закономерностями и тенденциями развития образовательной сферы, а напротив, способствует ее устойчивому синергичному развитию.

Тем самым мобильность специалистов, работающих в сфере образования, становится одним из важнейших условий устойчивости, стабильности ее развития, которое по своей сути должно быть инновационным.

Это актуализирует проблему целенаправленной подготовки профессионально мобильных педагогических кадров как важнейшего фактора инновационного разви-

тия образования. Отработка моделей такой подготовки также осуществляется в рамках образовательных инноваций, т. е. инновационное образование становится и средством обеспечения мобильности кадров в образовании как профессиональной сфере.

Таким образом, в контексте ведущих тенденций развития образования, мобильность представляет собой явление социальной реальности, выражающее диалектическую взаимообусловленность непрерывного инновационного развития и в то же время устойчивости, стабильности функционирования образовательной сферы общества. Этим определяется значимость исследования данного феномена в педагогике.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Борытко, Н. М., Кузибецкий, А. Н. Разработка и экспертиза авторских учебных программ / Н. М. Борытко, А. Н. Кузибецкий // Разработка и экспертиза авторских учебных программ. – Волгоград : Перемена, 1996. – 123 с.
3. Дракер, П. Ф. Инновации и предпринимательство / П. Ф. Дракер // Инновации и предпринимательство. – М. : Экономика, 1992. – 267 с.
4. Заир-Бек, Е. С. Анализ подходов к проектированию экономического образования в школах Санкт-Петербурга / Е. С. Заир-Бек // Экономическое образование в школе: материалы к междунар. семинару. – СПб. : Образование, 1995. – С. 31–33.
5. Коротаяева, Е. В. К вопросу об инновациях в образовательном процессе и их оценке / Е. В. Коротаяева // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 128–135.
6. Мазниченко, М. А. Мифы современного образования / М. А. Мазниченко // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 37–44.
7. Соколова, Н. В. Оценка социальных последствий педагогических инноваций / Н. В. Соколова // Инновации и образование: сб. материалов конф. Серия “Symposium”. – Вып. 29. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 437–443.
8. Субетто, А. И. Системологические основы образовательных систем / А. И. Субетто // Системологические основы образовательных систем: в 2 ч. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.
9. Субетто, А. И. Этика педагогических инноваций / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма». – М., Эл № 77-6567, публ. 10929, 12.01.2004.
10. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика /

А. В. Хуторский // Педагогическая инноватика: методология, теория, практика . – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 346 с.

11. Юсуфбекова, Н. Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов / Н. Р. Юсуфбекова // Единое образовательное пространство стран СНГ и ближнего зарубежья: сб. науч. тр. – М., 1994. – С. 31–44.

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

Ларионова И. А.
Екатеринбург

СУЩНОСТЬ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: интеграция, образование, интеграционные процессы.

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к пониманию интеграции в сфере образования сообразно историческим этапам развития ее как феномена; описываются интеграционные процессы в современном образовании.

Larionova I. A.
Yekaterinburg

THE ESSENCE OF THE INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION

Keywords: integration, education, integration processes.

Summary. This article analyzes the various approaches to understanding the integration in education according to historical stages of its development as a phenomenon; describes the integration processes in modern education.

В современных условиях усиливающейся глобализации всех сфер социальной жизни возникает настоятельная *потребность* в формировании, развитии и становлении *многомерного человека*, которого отличали бы широта интересов, многоплановость и пластичность мышления. Поэтому профессиональная подготовка специалиста требует *новых подходов и стратегий* в организации образовательного процесса в высшей школе.

Среди продуктивных направлений особую значимость приобретает в образовании технология *интеграции*, методологической основой которой служит *философская идея целостности* человека и необходимости интегративного подхода к изучению его бытия и деятельности. *Целостность* – одна из глобальных характеристик человека. Как отмечал Л. Фейербах, © Ларионова И. А., 2012

человек – это «живое создание, характеризующееся единством материального, чувственного, духовного и рационально-действенного бытия».

Укрепить и развить эту целостность призвана педагогическая интеграция, потому что именно *педагогика* рассматривает человека как *многомерную целостность*, психологию же интересуют, в первую очередь, психические свойства, функции, качества личности; физиологию – проблемы жизнедеятельности организма человека; медицину – сохранение и укрепление здоровья людей, предупреждение и лечение болезней и т. д.

Идея интеграции в сфере образования возникла давно. Еще древнегреческий мыслитель Платон (427–347 до н. э.) в своих работах высказывал идею о необходимости интеграции знаний в процессе обу-

чения: «Юноши, отобранные из числа двадцатилетних, будут пользоваться большим почетом сравнительно с остальными, а наукам, порознь преподававшимся им, когда они были детьми, должен быть сделан общий обзор, чтобы показать их сродство между собой и с природой бытия. Знание будет прочным только тогда, когда оно приобретено подобным путем» [14, с. 349]. Идеи необходимости интеграции знаний просматриваются в работах многих классиков педагогики. Так, Я. А. Каменский писал: «Научные понятия всей жизни должны быть распределены, чтобы составлять одну энциклопедию, в которой должно все вытекать из общего корня и стоять на своем собственном месте» [11, с. 279].

Однако как полноправное научное понятие, интеграция появляется в российской педагогике в первой половине 80-х годах XX века, на фоне бурно развивающихся в стране и мире интеграционных процессов в экономике, политике, науке, культуре и других сферах социальной жизни.

Реализуя историко-феноменологический подход к пониманию интеграции, А. Я. Данилюк историю интеграции в Российском образовании XX века структурировал в последовательности трех качественных этапов:

- рубеж веков – 20-е годы – трудовая школа;
- 50-е – 70-е годы – межпредметные связи;
- 80-е – 90-е годы – собственно интеграция [8].

Феноменологический подход позволяет мысленно обозреть весь процесс исторического развития и связывать массивы разнокачественных фактов на основе гипотезы, предвещающей и организующей процесс научного исследования. Итак, трудовая школа и межпредметные связи представляют собой исторические ступени самоосуществления феномена интеграции, которые он проходит до того, как

в 1983 году приобретает форму, адекватную содержанию.

Рассмотрим этапы исторического развития феномена интеграции в образовании.

Первый этап. Трудовая школа. Концепция трудовой школы была разработана известным американским философом и педагогом Джоном Дьюи. Согласно ей, различные виды деятельности созданы человеком для разрешения индивидуальных и социальных проблем. В социальной области Дьюи выдвинул идеи классового сотрудничества и «мелиоризма», то есть постепенного улучшения общества (особое место в этом процессе он отводил реформам в области педагогики). Цель теории воспитания Дьюи – формирование личностей, умеющих приспосабливаться к различным ситуациям. «Воспитание и обучение посредством деятельности» являло собой квинтэссенцию его педагогической концепции. Его программа образования обосновывалась идеей о том, что школа есть не подготовка к жизни, а собственно жизнь в ее особой форме. На пути сближения образования и труда, школы и жизни Дьюи делает существенный шаг вперед: он преодолевает их формальную самостоятельность, содержательную разобщенность и фактически превращает уроки труда в школе в трудовую школу.

В начале века идеи Дьюи получают признание в России. В 1919 году была начата работа по программно-методическому обеспечению содержания обучения в трудовой школе. *Производительная деятельность* в новых программах выступала в роли *основного интегрирующего фактора* по отношению к тому учебному содержанию, которое в традиционной школе было представлено в разных учебных дисциплинах.

В 1923 году научно-педагогической секцией при Государственном ученом совете были созданы программы комплекс-

ного обучения – так называемые «программы ГУСа». *Комплексный метод*, иначе его определяют как *метод проектов*, предполагал *интеграцию знаний из разных предметных областей* вокруг некоторой общей проблемы. Это был первый практический опыт организации учебного процесса на интегрированной основе.

Однако универсализация метода привела на практике к лоскутным, отрывочным знаниям, полному отрицанию учебных предметов. Н. К. Крупская одной из первых подчеркивала необходимость единства знаний на основе диалектического метода и подвергала критике комплексные программы, в которых отражались не существующие в жизни, а искусственные связи. Трудовая школа показала свою несостоятельность.

Второй этап. Межпредметные связи. При введении новых программ, построенных на предметной основе, предполагалось устранение «неувязок» между предметами. Интеграция отгесняется на периферию образования, во внеклассную работу – в кружки, технические и юннатские станции, где знания из различных учебных дисциплин стихийно интегрировались в процессе детского творчества.

В 1958 году выходит закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». С этого времени фактически начинается новый этап развития интеграции в образовании – этап межпредметных связей.

В 50-е – 60-е годы межпредметные связи рассматривались преимущественно в аспекте укрепления связей между предметными и профессионально-техническими знаниями (П. Р. Артуров, С. Я. Батышев, В. А. Кондаков, П. Н. Новиков, О. Ф. Федоров и др.).

Дидактические аспекты проблемы межпредметных связей раскрывали

П. Н. Груздев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев и др.

В 50-е годы теория межпредметных связей разрабатывалась с позиций активизации учебной деятельности учащихся (Б. Г. Ананьев и др.). Была создана «координационная сетка», в которой отразились этапы развития фундаментальных понятий по всем программам школьного обучения. Она помогала использовать материал одного предмета при изучении другого. На основе общности учебно-познавательных целей различных учебных предметов были выделены межпредметные связи разных уровней: внутрипредметных, внутрикурсовых, внутрицикловых, межцикловых.

Выявлена, например, возможность сочетания литературоведческих, исторических, лингвистических и обществоведческих знаний в формировании ценностных ориентаций личности школьника. Задачи воспитания в процессе обучения могут успешно решаться в условиях сближения предметов гуманитарного и естественно-математического циклов. Это наглядно иллюстрируется межпредметным характером содержания экологического образования.

В 70-е годы осмысление проблемы межпредметных связей приобретает новое направление. В центре внимания советских педагогов оказывается уже не столько возможность координации школьного образования с производственным обучением, сколько задача установления и развития содержательных, системных, дидактических связей между школьными учебными дисциплинами (И. Д. Зверев, П. Г. Кулагин, М. М. Левина, Н. А. Лошкарева, В. Н. Максимова, Н. А. Сорокина, Г. Ф. Федорев и др.).

«Однако в 70-х годах, по мере все более системного и глубоко исследования этой проблемы, – подчеркивает

А. Я. Данилюк, – с межпредметностью в педагогическом сознании произошли удивительные превращения» [8]. Межпредметные связи парадоксальным образом стали пониматься большинством исследователей как принцип дидактики. «...Межпредметные связи, отражая в учебном процессе связи реальной действительности, являются выражением закономерности объективного мира и в силу своего философского и дидактического значения определяют содержание, методы и формы обучения. ...Поэтому есть все основания считать межпредметные связи одним из принципов советской педагогики (дидактики)» [Там же].

В 70-е годы межпредметные связи приобрели в педагогическом сознании «фундаментальность и самостоятельность, что с точки зрения их традиционного понимания было абсурдно». Противоречие между формой (межпредметные связи) и новым содержанием (принцип дидактики) привело к смене формы – понятие «межпредметные связи» в 80-х годах уступило место понятию интеграции [там же].

Третий этап. Собственно интеграция. Первым научно-педагогическим исследованием проблем интеграции в образовании явился сборник научных трудов «Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования», изданный в 1983 году. Этой работой понятие интеграции было введено в отечественную педагогику.

В это время появляется значительное количество работ, которые обогащают теорию образования.

П. М. Эрдниев предложил идею УДЕ – укрепленных дидактических единиц. «Укрепленная дидактическая единица – это клеточка учебного процесса, состоящая из педагогически различных элементов, обладающих в то же время ин-

формационной общностью. Укрепленная дидактическая единица обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти» [27].

М. И. Башмаков работал над внутрипредметной интеграцией содержания обучения [1]. Перестройка содержания вызвала перестройку методических принципов преподавания. Теория М. И. Башмакова основана на развитии способности проводить дедуктивные рассуждения; давать полные и обоснованные доказательства; строить формальные модели; кроме того, она способствует развитию сообразительности, интуиции, умения догадываться, применять наглядные представления, контролировать результат, сопоставлять со здравым смыслом [2, с. 32].

Под руководством и при участии профессора А. П. Беляевой изучали интеграционные процессы между производством и системой подготовки рабочих, взаимосвязь технических дисциплин и производственного обучения с общеобразовательными предметами в ПТУ [4].

В. С. Безрукова, А. И. Власенков, О. С. Гребнюк, М. И. Махмутов, Ю. С. Тюников, провели крупномасштабные теоретические и эмпирические исследования по вопросам взаимосвязи общего и профессионального образования в ПТУ [5; 15]. Н. К. Чапаев изучил понятийно-терминологический аппарат педагогики профтехобразования на предмет интеграции в его рамках педагогического и технического знания. Он выявил пути и средства интегрирования содержания образования [23].

В конце 80-х годов начинается и к середине 90-х годов достигает апогея инновационное движение по созданию интегрированных учебных курсов и уроков. А. Я. Данилюк, изучая историю интегративных процессов в российской школе

XX века, отметил органичность вплетения в педагогическое сознание *идеи интегрированных дидактических форм*, которые рассматривались как способ решения многих назревших проблем традиционного образования. Интегрированные формы согласуются с другими прогрессивными технологиями обучения, такими как крупноблочное структурирование содержания, проблемное обучение, организация обучения на концептуальной основе и др.

Остановимся подробнее на определении понятия «интеграция» как общенаучного явления. Педагогика, как и другие науки, заимствует определения из философии, адаптируя их к своим условиям. Такой путь прошли многие понятия, такие, как «цель», «принцип», «содержание», «метод», «система» и др.

Философские словари вводят понятие «интеграция» с 1983 года и толкуют его как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [21]. Более подробное определение дает «Советский энциклопедический словарь»: «Интегра-

ция – понятие, означающее связности дифференцированных частей и функций системы, организма в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [19].

Наиболее емкое определение этого понятия дал М. Г. Чепиков: «Сущность интеграции наук и научных знаний (в философском понимании проблемы) есть все усиливающаяся их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих (порой заимствованных друг у друга) идей, средств, приемов и т.д. исследования окружающей действительности, есть уплотнение (конденсация) знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствующихся формах познания и выражения познанного» [25]. Как видим, в данном случае выделены два ведущих признака интеграции: 1) наличие взаимосвязей компонентов и 2) уплотнение (знаний) в результате их взаимодействия.

В. С. Безрукова [3], на основе работ Б. А. Ахлибинского, Э. С. Маркаряна, А. Д. Урсула и др., выстроила систему понятий, характеризующих явление интеграции (рис. 1).

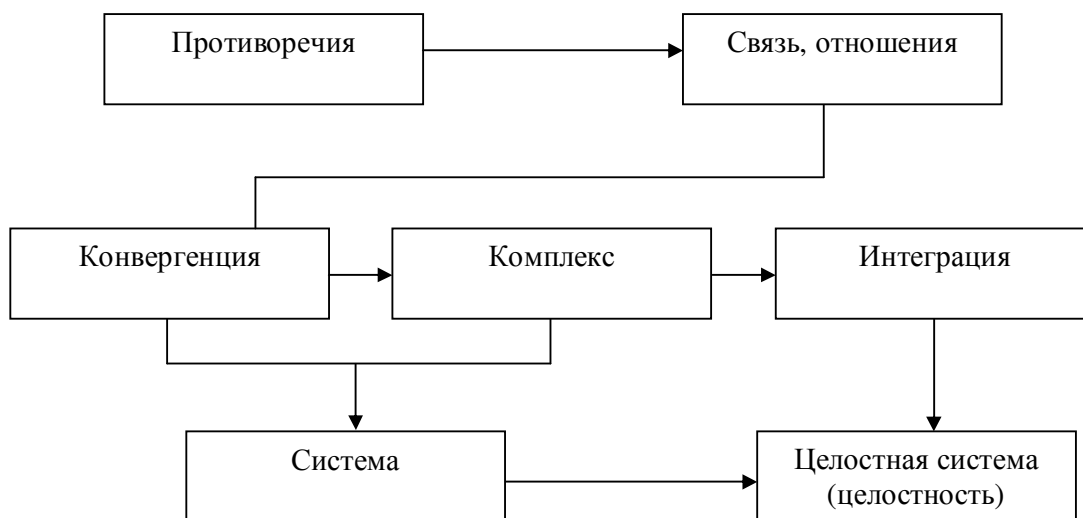


Рис. 1. Понятийное «поле» категории «интеграция»

Так философия, а следом и педагогика, постепенно продвигались к постижению истины. Проходил этот путь от освоения категорий «связь» и «отношения» – к постижению категории «комплексный подход», а от нее – к изучению понятий «система» и «целостность». И лишь в 80-е годы пришли к термину «интеграция».

В. С. Безрукова делает два вывода: «философы понимают интеграцию и как процесс, и как результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей; интеграция – это конечная и высшая степень взаимосвязи, дающая такой продукт, как целостная непротиворечивая система» [Там же, с. 15].

Под целостностью в философии понимается обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой (например, общество, личность, биологическая популяция, клетка). Понятие «целостность» выражает интегрированность, самодостаточность, автономность этих объектов, их противо-

поставленность окружению, связанную с их внутренней активностью; оно характеризует их качественное своеобразие, обусловленное присущими им специфическими закономерностями функционирования и развития [3].

В силу специфики своей науки, философы разрабатывали это понятие вглубь. В частности, они различили горизонтальную интеграцию – как комплексирование и вертикальную – как связь фундаментального знания; внешнюю и внутреннюю интеграцию; онтологическую, гносеологическую и практическую интеграцию; информационную генеративную интеграцию, фундаментальную и организационную [29].

Первыми, кто активно исследовали феномен интеграции в педагогике, были С. Я. Баев, Г. И. Батурич, Н. Н. Петухов.

Подробнее остановимся на анализе понятия «интеграция» с философских, социологических, психологических и педагогических точек зрения, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Контент-анализ понятия «интеграция»

<i>Источник</i>	<i>Определение понятия</i>
Лопатин, В. В. Толковый словарь современного русского языка / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – М. : Эксмо, 2008.	Интеграция – объединение, укрепление; включение в какое-нибудь целое в качестве составной части.
Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т./ Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – Т. 1 : А – Л.	Интегральный – неразрывно связанный; цельный, единый.
Философский энциклопедический словарь. – М. : Совет. энцикл., 1983.	Интеграция – слово латинского происхождения, обозначающее <i>восстановление, восполнение...</i> понятие, обозначающее состояние отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к этому состоянию.

Джери, Д. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. / Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече : АСТ, 2001. – Т. 1 : А – О	Интеграция – степень, в которой индивидуал испытывает чувство принадлежности к социальной группе или коллективу на основании разделяемых норм, ценностей, убеждений и т.д.; степень в которой деятельность или функция различных институтов, подсистем в обществе скорее <i>дополняют друг друга</i> , чем противоречат друг другу.
Большой словарь по социологии [Электронный ресурс] : проект. – Режим доступа : http://voluntary.ru/dictionary/662/	Интеграция – процесс, результатом которого является <i>достижение единства и целостности, согласованности</i> внутри системы, основанной на <i>взаимозависимости</i> отдельных специализированных элементов.
Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Ростов н/Д : Феникс, 2007.	Интеграция – как внутригрупповой процесс – создание внутреннего <i>единства</i> , сплоченности, которая выражается в коллективистской идентификации, сплоченности группы как ее ценностно-ориентационном единстве, объективности в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи в совместной деятельности.
Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998.	Интеграция – как внутригрупповой процесс – создание внутреннего <i>единства, сплоченности</i> , что выражается в идентификации коллективной, сплоченности группы как ее ценностно-ориентационном единстве, объективности в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи в деятельности совместной.
Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Ростов н/Д : Феникс, 2007.	Интеграция групповая – 1) состояние группы, характеризующееся: а) <i>упорядоченностью</i> внутригрупповых структур; б) <i>согласованностью</i> основных компонентов системы групповой активности; в) <i>устойчивостью</i> субординационных взаимосвязей между ними; г) <i>стабильностью</i> и <i>преемственностью</i> их функционирования; д) другими признаками, свидетельствующими о психологическом <i>единстве</i> и <i>целостности</i> социальной общности; 2) иерархически организованная совокупность внутригрупповых процессов, обеспечивающих достижение названного состояния.
Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007.	Интеграция культурная – снятие несогласованности, несоответствия между культурными нормами и формами поведения; их объединение в новую, целостную и непротиворечивую систему.

Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007.	Интеграция социальная – процесс объединения отдельных элементов общества в единую социальную систему, организацию, например, отдельных людей в социальную группу; принятие какого-либо нового человека в уже существующую социальную группу в качестве ее полноправного члена.
Педагогика : большая соврем. энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005.	Интеграция – сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов, характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств.
Педагогика : большая соврем. энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005.	Интеграция в образовании – объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов или предметных областей.
Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004.	Интеграция – процесс сближения, связи наук, частей, взаимопроникновения культур.
Ширшов, Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия : словарь / Е. В. Ширшов. – Ростов н/Д : Феникс, 2006.	Интеграция – процесс взаимопроникновения, уплотнения (свертывания, унификации) знания.
Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001.	Интеграция групповая (от лат. Integer – целый) – процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений единства, общих ценностей, оптимизации взаимоотношений.
Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 1996.	Интеграция педагогическая – одна из форм взаимосвязи и взаимодействия предметов или явлений в теории и практике, восстановление их изначальной природной целостности; процесс, средство и результат взаимосвязи объектов.
Научно-педагогический глоссарий [Электронный ресурс] / авт.-сост. В. Тузлукова. – Режим доступа: http://pi.sfedu.ru/university/publication/journal/lexicography/glossary.htm	Интеграция в сфере образования – средство и условие достижения целостности; выражение объективной тенденции к интернационализации экономики, науки и культуры и стремление народов к взаимному сближению и сотрудничеству в решении глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки.

Примечание. Отдельные положения в таблице, выделенные курсивом, отражают аналитическую работу автора по определению понятия «интеграция»

Но прежде всего хотелось бы отметить создание усилиями крупнейших ученых достаточно стройной системы взглядов, представлений, раскрывающих те или иные стороны интеграции знаний. Философами, социологами и психологами решались проблемы интеграции производства и образования, научно-технической революции и образования (В. Б. Миронов, В. Г. Осипов, Н. А. Потехин, В. Н. Турченко, И. П. Яковлев и др.); философии и педагогики (Л. М. Андрюхина, Л. А. Беляева, А. П. Ветошкин, Н. В. Гусева, М. С. Каган, Л. Н. Коган, В. А. Разумный и др.); социологии и педагогики (Р. Г. Гурова, Г. Е. Зборовский, Л. Я. Рубина, М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов и др.); психологии и педагогики (Э. Ф. Зеер, В. П. Зинченко, Г. С. Костюк, А. В. Петровский и др.). Все больше появляется работ, касающихся вопросов глобальной интеграции образования (педагогики) с социальными подструктурами – культурой, обществом в целом.

Обобщая различные точки зрения, мы приходим к следующему заключению. В *философии* термин «интеграция» обозначает результат совокупности событий, из которых складывается целое, при этом существовавшая ранее самостоятельно часть перестает существовать как таковая. Она становится компонентом внутренне объединенного интегрального целого. Интеграция здесь – способ формирования мировоззрения, с опорой на гармонию и единство мира.

С *социологической* точки зрения интеграция рассматривается как состояние, в котором индивидуум испытывает *чувство принадлежности* к социальной группе или коллективу на основе *разделяемых норм, ценностей, убеждений* и т.д. [9, с. 249].

Интеграция в качестве *психологического* феномена может быть представлена как принцип развития психологической теории и как процесс развития той систе-

мы связей, которая *обуславливает все более сложные формы активного взаимодействия*.

С точки зрения *общего образования*, интеграция – это, с одной стороны, результат процесса *объединения и сплочения*, то есть состояние гармонической уравновешенности, упорядоченного функционирования отдельных явлений, процессов [20, с. 178], а с другой, *объединение, органическое слияние* образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов или предметных областей [13, с. 201].

Кроме того, в системе образования активно реализуется *интегрированный подход*, который включает в себя два направления: 1) сбалансированное объединение совокупности методов исследования, которые используются при изучении сложных системных явлений, процессов, объектов; 2) объединение усилий, ресурсов, партнеров, межсекторальное и внутрисекторальное сотрудничество для достижения общих целей и задач [Там же, с. 179].

В *профессиональном образовании* интеграция изучается с социально-педагогической точки зрения и трактуется как *процесс и результат новообразования* целостной группы профессий, которая обладает системными качествами междотраслевого, отраслевого и внутриотраслевого взаимодействия, конвергенции и дивергенции профессий, а также механизмами взаимосвязи и изменения трудовых функций работника, содержания и структуры профессиональной подготовки, обусловленных обратной связью образуемых системных средств и качеств профессиональной деятельности [12].

Наиболее концептуальным, с нашей точки зрения, является подход к рассмотрению педагогической интеграции, предложенный М. Л. Вайнштейном и Н. К. Чапаевым [22]. Отправной точкой их умозаключений является положение о том, что

предметом/объектом педагогики должен стать человек, во всем богатстве его связей и отношений, человек как «биосоциоприроднокосмическое существо» (В. С. Шубинский) [26]. Названные ученые определяют педагогическую интеграцию как *процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности* в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.

При этом *развитие* рассматривается как «процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека»; *становление* – как процесс «возникновения физических, душевных и интеллектуально-духовных свойств человека в сторону повышения уровня его целостности»; а под *формированием* понимается «обретение физическими, душевными и интеллектуально-духовными новообразованиями относительной устойчивости, законченности [22], «определенного целостного обмена» (В. Е. Гмурман).

Авторы «биосоциоприроднокосмической» концепции педагогической интеграции в качестве «конечных следствий» развития, становления и формирования рассматривают социализацию в широком и узком смысле, персонализацию и индивидуализацию.

Социализация «отражает момент связи человека с внешним миром (система отношений «человек – мир») и включает в себя: приобретение человеком видовых качеств; усвоение им ценностных ориентаций, норм и форм поведения, востребованных данным обществом, культурой, группой» [Там же, с. 7].

Персонализация «выражает момент связи человека с другими людьми (система отношений «человек – другой человек») и означает приобретение человеком качеств, способствующих его признанию другими людьми» [Там же, с. 8].

Индивидуализация же представляет

«внутренний аспект человеческих отношений (система отношений «человек – сам человек») и означает, в нашем случае, обретение человеком самого себя «для себя», «внутри себя» [Там же, с. 8].

Пользуясь интегративной терминологией, Н. К. Чапаев и М. Л. Вайнштейн заключают: социализация – это интеграция человека с внешним миром, персонализация – интеграция человека с другими людьми, индивидуализация – интеграция человека с самим собой [22].

В. С. Безрукова разводит понятия «интеграция педагогики» и «педагогическая интеграция». «Интеграция педагогики», с ее точки зрения, означает вовлечение педагогики в общенаучную тенденцию взаимосвязи наук. С одной стороны, процесс интеграции идет внутри самой науки. Мы можем говорить о возникновении новых ветвей педагогики: возрастной, социальной, проективной и др.; о сближении теорий обучения и воспитания; теории и методики обучения и воспитания; о рождении новых концепций (развивающее обучение, школа диалога культур и др.) в рамках методик обучения. С другой стороны, сама педагогика интегрируется с другими науками: философией, социологией, психологией, экологией, антропологией, экономикой и др.

И тогда мы говорим об интеграции в педагогику иного знания и об интеграции самого педагогического знания. В зависимости от роли того или иного знания в новом объединении, возможен и другой вариант интеграции: педагогики и экономики, педагогики и экологии и т. д., то есть речь идет о равном долевым участии во взаимодействии.

Педагогизация той или иной непедагогической науки означает адаптацию непедагогических явлений, понятий к условиям функционирования в педагогической воспитательно-образовательной

среде [3, с. 18]. Значимые исследования в этой области проведены В. В. Бажутиным, И. А. Колобковым, О. М. Кузнецовой.

Педагогическая же интеграция характеризуется установлением связей и отношений сугубо педагогическими средствами и ради педагогических целей. Как правило, такая интеграция протекает внутри педагогического знания, в пределах предмета познания. Например, в форме урока могут быть интегрированы знания различных дисциплин с целью их лучшего усвоения. Так, В. С. Безрукова заключает, что педагогическая интеграция – это *разновидность* научной интеграции, *осуществляемая в рамках педагогической теории и практики* [3].

Анализируя различные взгляды на определение понятия «интеграция», делаем вывод, что в качестве ключевых элементов, характеризующих данный феномен, можно выделить следующие: процесс, подход, принцип, результат, связь, целостность, взаимодействие, взаимовлияние, упорядочивание, сближение, восстановление единства и др. Все эти элементы так или иначе характеризуют интеграцию с точки зрения структуры, содержания, механизма, технологии ее реализации. Данный аспект проблемы будет рассмотрен в следующем параграфе.

Остановимся на понятийном аппарате феномена «интеграция», чтобы четко проследить ход и логику мыслей исследователей, предлагающих различные концепции, технологии и модели интеграции в образовании.

Опираясь на метод контент-анализа, В. С. Безрукова разработала *понятийно-терминологическое обеспечение проблемы интеграции*. Всю совокупность терминов-понятий теории педагогической интеграции она подразделила на две большие группы. К первой относятся термины-понятия, с помощью которых проводится

феноменологическое описание явления интеграции (рассмотрение с возможно большего числа сторон, в разных аспектах интеграции как специфического феномена); ко второй – системообразующие понятия, выполняющие роль средств и механизмов интегрирования. Это основа интеграции как научной проблемы и явления практики.

Итак, *первая (I) группа* включает четыре подгруппы терминов-понятий:

а) термины-понятия, обозначающие объекты педагогического интегрирования (различные направления и подходы к рассмотрению и организации педагогических явлений; цели и принципы содержания образования, учебных дисциплин, учебного материала; понятия и категории содержания образования; методы и средства учебной и дидактической деятельности; содержание, методы и формы одновременно; нравственные ценности и т. д.);

б) термины-понятия, с помощью которых характеризуется интеграция как процесс (направления, условия, факторы, принципы, ступени, виды, формы, методы, средства, механизмы интеграции);

в) термины-понятия, содержащие типологические характеристики процесса интеграции: локальная, всеобщая (глобальная), региональная, внутрипредметная (внутринаучная), межпредметная (межнаучная), научно-производственная и др.;

г) результирующие термины-понятия, фиксирующие конечный результат интеграционного процесса: взаимодействие, средства, исследование, фактор, функция, связь, система, урок, форма, качество личности, знание, деятельность, учебная дисциплина, наука, задача, задание, способности и т. д.;

С помощью *второй (II) группы* терминов-понятий производятся соединение объектов, их перестройка и последующая систематизация (связь, взаимосвязь, взаи-

модействие, синтез, комплекс, система, часть, целое, структура и т. д.).

Н. К. Чапаев предлагает следующую классификацию *единиц понятийного «поля»*: а) слова, непосредственно включающие в себя в том или ином виде термин «интеграция» (интегральное качество, интегральная информация, интегральная часть, интегральный эффект, интегральный потенциал, интегративная цепь, интегративная деятельность, интегративная работа и др.); б) слова, выражающие вертикальную структуру понятийного поля педагогической интеграции (связь, взаимосвязь, взаимодействие, взаимопроникновение, органический синтез и др.); в) слова, отражающие горизонтальную структуру понятийного поля педагогической интеграции (система, синтез, диффузия и др.) [24].

Сегодня мы уже можем говорить о наличии интегративно-педагогических концепций-совокупностей систематизированных взглядов, положений и идей, определяющих направленность и содержание интегративно-педагогической деятельности в той или иной сфере, на том или ином уровне реализации образовательно-воспитательных целей и задач.

Среди *интегративно-педагогических концепций* Н. К. Чапаев выделяет две группы. В *первой* располагаются концепции, предмет которых – непосредственно интеграционные процессы, что находит отражение в их названиях. К числу таких относятся следующие: концепция интеграции воспитательных сил общества (Ю. С. Бродский, В. Д. Семенов); концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания (В. И. Загвязинский); концепция интегративной картины образования (Г. Н. Сериков); концепция синтеза дидактических систем (Л. А. Артемьева, В. В. Гаврилюц; М. И. Махмутов); концепция интеграции общего и профессио-

нального образования (М. А. Берулава, Ю. С. Тюнников); концепция интегрирования содержания начального профессионального образования (Л. Д. Федотова); концепция интеграции и дифференциации форм организации обучения (И. Г. Ибрагимов); концепция интеграции высшего образования и фундаментальной науки; концепция интегрированных учебных заведений (США, Западная Европа) и др.

Во *вторую* группу входят образовательно-воспитательные концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задается их характеристиками и выступает в качестве результата их реализации. Это, прежде всего, концепция культурно-образовательного центра (А. Я. Найн и др.); концепция голографического образования (А. С. Белкин); концепция целостной школы в современной немецкой педагогике (Р. Винкель, Х. Редер, Х. Брюнгер и др.) и т. д.

В настоящее время в системе образования создается и функционирует достаточно большое количество интегративно-педагогических концепций, систем, технологий и моделей, которые, с одной стороны, расширяют интегративные возможности образования, с другой – стимулируют ученых и практиков к поиску и выявлению новых сторон педагогической интеграции, и, в-третьих, инициируют новые интегративно-педагогические технологии, так как аккумулируют в себе богатый набор средств, который может быть использован в качестве технологического инструментария осуществления интегративной образовательной деятельности.

В российском образовании в настоящее время можно выделить несколько концепций и технологий интеграции *на базе общего образования* [16]:

– интеграция содержания образования, уменьшение многопредметности,

укрупнение образовательных областей (концепция В. В. Серикова) [18];

- генерализация содержания учебных предметов (концепция внутрипредметной интеграции В. И. Загвязинский) [10];

- укрупнение дидактических единиц (П. М. Эрдниев) [27];

- технология интегрирования учебных предметов (А. И. Гуревич) [7];

- объединение в одних пространственно-временных координатах различных технологий, методов, приемов (концепция синтеза дидактических систем – Л. А. Артемьева, В. В. Гаврилюц, М. И. Махмутов);

- соединение в единое целое воспитания и обучения, обучения и труда, усилий школы и общества (концепция интеграции воспитательных сил общества (В. Д. Семенов) [17];

- интегративная образовательная технология является развитием цельно-блочных технологий (В. В. Гузев) [6];

- технология воспитания экологической культуры – интеграция естественных, технических, гуманитарных знаний и опыта деятельности человека при взаимодействии его с окружающей средой (природной и социальной).

Подробнее остановимся на идеях *глобального образования, холистического воспитания и гражданского образования*, так как именно данные педагогические технологии способствуют формированию целостного, фундаментального и стратегического мышления, помогающего молодому человеку не только адаптироваться в окружающей его действительности, но и преобразовывать ее, а также развивают *качества интегральной личности*:

- модели глобального образования. И. Е. Яценко так определяет понятие «глобальный»: охватывающий весь земной шар или все сферы деятельности, всеобщий [28, с. 84]. Глобальное образование исходит из основополагающей идеи, кото-

рая состоит в том, что современная школа существует в быстро меняющемся, но взаимосвязанном мире, и что она призвана воспитать у учащихся масштабное, целостное видение этого мира и места человека в нем.

Идея глобализма в образовании позволяет создать в представлении ученика целостную картину жизни людей, образ их общего «культурного дома». В технологии глобального образования *интегрируются*: знания и эмоциональные впечатления, полученные учениками при изучении различных учебных предметов; внешкольные впечатления учащихся на основе системообразующих подходов (исторического и творческого);

- концепция холистической педагогики. По толковому словарю обществоведческих терминов, холистический – это «целостный, комплексный, всеохватывающий, взаимодействующий» [28, с. 468]. Холистическая педагогика признает, что человеческая душа непостижима и неделима. Основывается на идее целостности личности человека как такового и его целостности с окружающим миром. В соответствии с холистической парадигмой, мир интерпретируется как целостная система. *Ключевые понятия, раскрывающие эту целостность*: мир как единая система, включающая в себя локальные, региональные и глобальные подсистемы; мир как интегрированная система, основанная на многомерных взаимозависимостях между отдельными подсистемами; мир как живая самоорганизующаяся система, в основе которой лежат принципы гомеостаза, уравновешенности и баланса; мир как развивающаяся система, для которой важно сбалансированное развитие, причем, нарушение этой сбалансированности порождает глобальные проблемы, решение которых требует совместных усилий всех стран мира.

В качестве главной цели концепция «целостной (холистической) школы» предусматривает воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности, интеллектного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности;

- концепция гражданского образования (Т. В. Болотина, П. В. Миков, Е. А. Певцова, В. В. Смирнов, А. Б. Суслов). Под гражданским образованием будем понимать *сложный многосторонний процесс формирования мировоззрения* в результате сознательного освоения научных знаний об обществе и гражданских ценностях. К основным элементам гражданственности относятся нравственная и правовая культура, позволяющие человеку выполнять свои обязанности по отношению к своему государству и уважительно относиться к другим гражданам. Гражданское воспитание, как интегральное направление воспитания, тесно связано с нравственным, патриотическим и правовым воспитанием. В гражданском воспитании *интегрируются три области: сообщение определенных знаний, развитие способностей и представлений и формирование готовности к ответственным действиям* [16].

Кроме того, формирование гражданской позиции является одним из ведущих направлений воспитания обучающихся и в системе высшего профессионального образования.

Исследования проблем и возможностей интеграции затрагивают различные стороны педагогической деятельности и *в рамках профессиональной подготовки студентов в высшей школе:*

- *интеграционные процессы* в педагогическом образовании (А. Н. Нюдормагомедов);

- *теория и технология* интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе (Л. П. Качалова);

- *интеграция учебных ситуаций* в процессе обучения (А. П. Астадурьян);

- *построение процесса обучения* на интегративной основе (К. Ю. Колесина);

- *теория и практика институциональной интеграции* высшего профессионального педагогического образования *на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов* (З. Ш. Каримов);

- *интегративно-факторная модель научно-педагогической подготовки* будущих учителей к личностно ориентированному обучению в школе (Т. Ф. Иванова);

- *подготовка социальных работников* к деятельности по интеграции в социум детей с ограниченными возможностями в учреждениях среднего профессионального образования (И. А. Солодовникова);

- *педагогизация среды* как социально-педагогический результат *интеграции воспитательных взаимодействий* (Ю. С. Бродский);

- *управление* интеграционными процессами в региональной системе образования (Г. Ф. Ушамирская);

- *организационно-педагогические основы интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования* в инновационном образовательном учреждении (Н. Г. Худолий);

- *управление процессом саморазвития личности студента* в условиях интегративно-педагогического пространства вуза (Е. М. Федерягин);

- *интегративные тенденции* в развитии *региональной системы педагогического образования* (В. М. Лопаткин);

- *интегративные тенденции в естественнонаучном и гуманитарном образовании школьников* (А. В. Теремов) и др.

Представленное разнообразие видов, форм, направлений интегративной подготовки детерминировано главной стратегической задачей образования – *обеспечением целостности развития личности* за счет:

1) формирования гибкости мышления и способности системно мыслить при решении практических задач;

2) расширения и углубления знаний, понимания закономерностей развития природы и общества;

3) формирования многомерной полифонической картины мира, основанной на сопряжении различных способов и форм постижения действительности;

4) создания условий для становления у обучающихся личностно-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире;

5) актуализации природных возможностей многомерного восприятия действительности;

6) совершенствования индивидуаль-

но-личностного аппарата познания;

7) формирования креативности и др.

Сегодня можно утверждать, что педагогическая интеграция обладает достаточно развитой теорией. Свидетельство тому – наличие интегративно-педагогических концепций, имеющих в большинстве своем высокую степень разработанности. Вместе с тем следует указать на отсутствие единой интегративно-педагогической идеи, которая лежала бы в основе их создания. Большинство концепций являются результатом удовлетворения практической потребности в осуществлении интеграционных процессов в отдельно взятых сферах педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Башмаков, М. И. Математика [Текст] : эксперимент. учеб. материалы / М. И. Башмаков. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

2. Башмаков, М. И. Методические особенности экспериментального курса математики в средних профтехучилищах [Текст] / М. И. Башмаков, В. Н. Суслов // Математика в школе. – 1984. – № 4. – С. 32–33.

3. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 1994. – 152 с.

4. Беляева, А. П. Интеграционные процессы науке и развитие педагогики профессионально-технического образования [Текст] / А. П. Беляева ; Свердлов. инженер.-пед. ин-т. – Свердловск : [б. и.], 1988. – 186 с.

5. Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. М. И. Махмутов. – М. : АПН СССР, 1982. – 144 с.

6. Гузеев, В. В. Интегральная технология обучения математике в школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Гузеев ; Моск. пед. ун-т. – М., 1991. – 16 с.

7. Гуревич, А. И. Основы нормирования и контроля качества [Текст] : учеб. пособие / А. И. Гуревич ; Ярослав. политехн. ин-т. – Ярославль : [б. и.], 1980. – 87 с.

8. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. – 440 с.

9. Джери, Д. Большой толковый социологический словарь [Текст] : в 2 т. / Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече : АСТ, 2001. – Т. 1. – 544 с.

10. Загвязинский, В. И. Внутрипредметная интеграция педагогического знания [Текст] / В. П. Загвязинский // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 45–50.

11. Ибрагимов, Г. И. Формы организации обучения: теория, история, практика [Текст] : монография / Г. И. Ибрагимов. – Казань : Матбугат йорты, 1998. – 326 с.

12. Кольчугина, М. Б. «Новый экономикс» – новое образование [Текст] / М. Б. Кольчугина // *Мировая экономика и международные отношения*. – 2003. – № 12. – С. 42–53.
13. Педагогика [Текст] : большая соврем. энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
14. Платон. Сочинения [Текст] : в 3 т. / Платон. – М. : Мысль, 1987. – Т. 3, ч. 1. – 687 с.
15. Проблемы взаимосвязи общеобразовательных предметов и дисциплин профессионально-технического цикла средних ПТУ [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. М. И. Махмутов. – М. : АПН СССР, 1985. – 146 с.
16. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : ННН школ. технологий, 2006.
17. Семенов, В. Д. Педагогика среды [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Семенов ; Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1993. – 63 с.
18. Сериков, В. В. Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели [Текст] / В. В. Сериков // *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития* : материалы юбилейн. междунар. науч.-практ. конф., приуроч. к 10-летию Междунар. акад. наук пед. образования, Москва, 15-17 сент. 2005 г. : в 2 ч. / Моск. пед. гос. ун-т, 2005. – Ч. 1. – С. 119–128.
19. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Совет. энцикл., 1987. – 1600 с.
20. Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования [Текст] : акмеол., валеол. и экон. тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
21. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. С. С. Аверинцева [и др.]. – М. : Совет. энцикл., 1989. – 816 с.
22. Чапаев, Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт [Текст] : монография / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. – Челябинск : ЧИРПО ; Екатеринбург : ИРРО, 2007. – 408 с.
23. Чапаев, Н. К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования [Текст] : монография / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : [б. и.], 1992. – 224 с.
24. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст] / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та ; Кемерово : Изд-во Кемер. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – 325 с.
25. Чепиков, М. Г. Интеграция науки [Текст] : филос. очерк / М. Г. Чепиков. – М. : Мысль, 1981. – 276 с.
26. Шубинский, В. С. Философские подходы к новой педагогической теории [Текст] / В. С. Шубинский // *Советская педагогика*. – 1990. – № 12. – С. 60–65.
27. Эрдниев, П. М. Укрепление дидактических единиц в обучении математике [Текст] : кн. для учителя / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1986. – 254 с.
28. Яценко, И. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов [Текст] / И. Е. Яценко. – СПб. : Лань, 1999. – 528 с.
29. Поликарпов, А. Интеграция на науките: открытии вопросы [Текст] / А. Поликарпов // *Философска мистья*. – 1989. – № 1. – С. 68–74.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. В. Д. Ширшов

Магомедов Г. А.
Махачкала

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРЕВЕНТИВНОЙ РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ДЕТЬМИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: подготовка студентов, превентивные меры, профилактика, коррекционная работа, трудные дети, учебная деятельность.

Аннотация: Большая роль в профилактике развития отклоняющегося поведения детей принадлежит учителю как ключевой фигуре образовательного процесса средней школы. В педагогике вопросы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения недостаточно глубоко исследованы, несмотря на понимание теоретиками и практиками важности решения данной проблемы, считает автор.

Magomedov G. A.
Mahachkala

PREPARING STUDENTS FOR PREVENTIVE WORK WITH DIFFICULT CHILDREN IN LEARNING ACTIVITY

Keywords: preparation of students, preventive measures, correctional work, difficult children, learning activity.

Summary. The big role in prevention of development of deviating behavior of children belongs to the teacher as a key figure of educational process of secondary school. In pedagogics the questions of prevention and correction of deviating behavior are not deeply investigated, despite understanding by theorists and practitioners of importance of the solution of this problem, the author considers.

В настоящих условиях учитель пока еще не готов решать проблемы профилактики и коррекции поведения «трудных» детей и подростков. Именно поэтому будущего учителя необходимо готовить к этому уже с первых лет профессионального педагогического обучения.

Новые Государственные образовательные стандарты высшего педагогического образования включают в себя большой информационный блок, так или иначе связанный с такой подготовкой. Здесь

основное значение приобретают дисциплины психолого-педагогического цикла, которые несут полезную для учителей информацию об условиях, факторах, причинах, истоках, сущности, развитии отклоняющегося поведения. Для того чтобы предотвратить развитие какого-либо процесса или затормозить, приостановить его (не говоря уже о возможностях его трансформации, преобразования), необходимо иметь ясное представление о нем и уметь распознавать на ранней стадии формиро-

вания. Одного психологического или педагогического курса было бы явно недостаточно для качественной подготовки студентов - будущих специалистов к профилактике и коррекции отклоняющегося поведения детей. Кроме того, формы отклонений имеют свою динамику в зависимости от изменения жизнедеятельности людей, их потребностей, научно-технического прогресса и т. д. Поэтому, на наш взгляд, такая подготовка должна носить опосредованный характер, сущность которого заключается в возможности решения проблемы при изучении любого педагогического или психологического курса в том или ином аспекте. Крайне трудно готовить студентов к работе с трудными детьми только средствами одного курса или спецсеминара, хотя такие курсы предусматриваются программой. Должна быть разработана система подготовки, рассчитанная на решение практических проблем профилактики и коррекции отклонений в поведении детей и подростков с учетом достижений современной дидактики, теории воспитания, психологии, психотерапии и других наук.

Таким образом, подготовка будущих учителей к профилактике отклоняющегося поведения в детском возрасте и работе с трудными детьми может осуществляться в рамках общей психолого-педагогической подготовки как контекстное образование. Моделирование процесса такой подготовки учитывает реалии современного образовательного пространства вуза как института целенаправленной профессиональной социализации. Мы предлагаем модель подготовки студентов педагогических вузов к работе с трудными детьми, включающую в себя четыре основных компонента: информационный, самоактуализационный, практический, аналитико-исследовательский. Каждый компонент функционален по отношению к формированию

профессионализма учителя применительно к поставленной проблеме и структурным составляющим общего содержания образования в педагогическом университете. Иными словами, реализация каждого компонента при подготовке учителя вносит свои изменения в структуру его профессионального саморазвития и готовности решать практические проблемы.

Информационный компонент представляет собой базу данных (по всем курсам), обеспечивающую единое информационное пространство обучения, позволяющее студенту усвоить основные вопросы, связанные с психолого-педагогическими проблемами трудных детей не только на уровне знания, но и на уровне понимания (знание в совокупности с переживанием личностной значимости проблемы) как постижения сущности феномена. Самоактуализационный компонент системы психолого-педагогической подготовки будущего учителя к работе с трудными детьми представляет собой формирование готовности студентов к осознанию и реализации собственных возможностей как индивидов, личностей и субъектов деятельности. Студенты педагогического вуза должны иметь адекватные представления о своих возможностях и ограничениях, которые будут оказывать существенное влияние на процесс оптимизации взаимодействия с трудными детьми. Практический компонент представляет собой формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в образовательных и воспитательных учреждениях (школы, детские оздоровительные центры, социальные организации, детские дома и др.). Аналитико-исследовательский компонент системы психолого-педагогической подготовки будущего учителя к работе с трудными детьми реализуется через научную работу студентов по решению тех или иных проблем воспитания и обучения де-

тей с отклоняющимся поведением. Тематика курсовых и дипломных работ студентов должна учитывать это направление исследований. Студенты учатся решать практические педагогические проблемы, возникающие в современных условиях при работе с трудными детьми, опираясь на нормативную базу, используя достижения науки, грамотно анализируя ситуацию, используя различные диагностические процедуры, осуществляя педагогический эксперимент и анализируя результаты. Это одно из наиболее сложных направлений подготовки, которое может качественно выполняться только на его заключительном этапе, когда студенты имеют определенный запас знаний, профессиональную мотивировку и опыт педагогической деятельности в учреждениях разного типа. Таким образом, предлагаемый нами подход в подготовке учителя к работе с трудными детьми представляет собой пока общее видение решения проблемы на основе использования образовательного потенциала педагогического университета. Его конкретизация осуществляется при практической деятельности группы специалистов - педагогов и психологов. В качестве критериев отбора содержания учебного материала выступали: междисциплинарность (объединение знаний из различных наук о человеке); дополнительность (многообразие теоретических идей в представлении педагогической реальности); связь с жизненным опытом студента; проблемность (обращение к противоречивости, открытости, неоднозначности педагогических явлений); гибкость (приспособление содержания обучения и путей его усвоения индивидуальным потребностям студентов); информационная емкость (определения объема содержания учебной информации с учетом ее сложности).

Наряду с обеспечением отбора и

структурирования содержания междисциплинарного модуля с целью подготовки студентов к профилактической и коррекционной работе с «трудными» детьми и подростками были предприняты усилия по разработке способов предъявления студентам учебного содержания.

Мы использовали следующие приемы работы с учебной информацией: структурирование, составление семантических сетей, систематизации и обобщения, графическое моделирование. Задания предполагали разработку студентами возможных вариантов преобразования педагогической реальности. Основной формой работы со студентами стало решение профессиональных задач с различным сюжетом.

Осмысление собственных эмоций и чувств и обогащение способов их выражения, способствовало введению в семинарские и практические занятия элементов тренинга в работе со студентами. С этой целью нами использовались игровые методы, метод групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типов, элементы психогимнастики. Особое значение уделялось рефлексивной деятельности студентов, ориентирующей на понимание их собственных действий и поступков.

Содержание семинарских занятий обогащалось введением специальных заданий по работе с художественными произведениями (литературными текстами, художественными фильмами), помогающими студенту понимать чувства, эмоции, особенности поведения ребенка, попавшего в трудную ситуацию. Здесь особое значение приобретало дискуссионное обсуждение в группе. Такая форма работы со студентами позволила осуществить обратную связь, понять степень осознанности предложенного материала и подготовить к следующему шагу – личной встречи

с «трудными» детьми и подростками.

Рассматривая учебный процесс в педагогическом вузе как основной вид деятельности студентов, который всегда системно организован и тесно связан с работой во внеучебное время, необходимо раскрыть его потенциальные возможности по профессиональной подготовке студентов к работе с трудными детьми и подростками.

В связи с этим мы проанализировали возможности некоторых учебных дисциплин и определили функции различных компонентов учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе в решении задач подготовки студентов к превентивной и коррекционной работе с трудными детьми.

Общественно-философские дисциплины в подготовке студентов к работе с трудными детьми выполняют следующие функции:

- знакомство с основными философскими положениями о роли общества в жизни каждого человека; с требованиями общества к процессу и результатам социализации; с особенностями социализации в нашем обществе на современном этапе;

- формирование ясных представлений об изменениях в характере требований общества к человеку на современном этапе;

- умение оперировать полученными знаниями и использовать их в процессе обучения своему предмету;

Функции дисциплин психолого-педагогического цикла:

- знакомство с историей, современным состоянием и перспективами развития системы социального воспитания в отечественной школе; с целями, задачами, основными направлениями и формами осуществления социального воспитания учащихся; с функциями процесса обучения в системе социального воспитания; с возможностями и функциями своего учебного предмета; с основными принципами теории воспитывающего обучения;

характеристиками воспитывающих факторов применительно к целям и задачам социального воспитания; сущностью и содержанием социального воспитания;

- овладение способами определения уровня социальной адаптированности учащихся; общими приемами определения перспективных, тактических и оперативных целей и задач социального воспитания на основе результатов изучения уровня школьной или социальной дезадаптации детей, их индивидуальных и возрастных особенностей, примерного содержания воспитания школьников, умения выделять те цели, которые могут быть решены в учебной деятельности; общими приемами планирования воспитания в процессе обучения с ориентацией на особенности своего предмета;

- формирование представлений о комплексном использовании и направлении воздействия воспитывающих факторов содержательного, процессуального и личностного компонентов; первоначальных умений использовать разнообразные формы обратной связи в процессе обучения; умения анализировать свою педагогическую деятельность, соотносить с поставленными целями, корректировать в зависимости от полученных результатов;

- приобретение первого опыта воспитательной работы.

Таким образом, ведущее место в процессе подготовки студентов к этому виду деятельности занимают дисциплины психолого-педагогического цикла.

Педагогические дисциплины обеспечивают формирование знаний и умений в области воспитательной работы, составляющих «ядро» (общее) в подготовке студентов к превентивной и коррекционной работе с трудными детьми, но в их содержании практически не представлена целостная методика комплексной профилактики и преодоления детской дезадаптации.

В связи с этим перед нами встала задача разработки специального курса «Особенности работы с трудными детьми и подростками», который должен был восполнить этот пробел в подготовке будущих учителей.

В ходе составления программы спецкурса перед нами стояли следующие задачи: дать необходимую информацию будущему учителю о трудновоспитуемости, ее причинах, видах, последствиях; познакомить с диагностическими методиками выявления «трудных» детей и заложить первоначальные умения владения ими; вооружить студентов знаниями психолого-педагогических основ коррекционной работы с трудными детьми.

Спецкурс читался в 5 семестре, перед прохождением студентами учебно-педагогической практики в школе.

При изучении спецкурса было важно опираться на знания студентов, полученные при изучении общественных, специальных и психолого-педагогических дисциплин, в частности таких, как «Социальная педагогика», «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Конфликтология» и др. Кроме того, мы использовали знания и навыки исследовательской работы и опыт, приобретенный за время участия в деятельности проблемной группы «Трудный подросток». Исходя из этого было выбрано время для изучения спецкурса, который должен был нацелить студентов на более активную самостоятельную работу и использование имеющихся знаний во время учебно-педагогической практики в школе.

Спецкурс «Особенности работы с трудными детьми и подростками» рассчитан на 24 часа (18 час. лекционных и 6 час. семинарских занятий) Программа включает следующие темы: «Трудновоспитуемость и ее классификация», «Отклоняющееся (девиантное) поведение детей и

подростков», «Общая дифференциация и типология детско-подростковой дезадаптации и ее диагностика», «Особенности воспитания и развития школьников, отстающих в учебе», «Одаренные дети как особая категория трудных», «Семья в процессе десоциализации и дезадаптации детей», «Психолого-педагогические условия работы с трудными детьми в школе», «Формальные и неформальные детские и молодежные организации в процессе социализации детей и подростков», «Социально-психологическая защита ребенка и детства». Анализ опыта работы педвузов по подготовке студентов к воспитательной работе позволяет сделать вывод о том, что важнейшими условиями повышения роли спецкурсов в подготовке студентов к практической воспитательной работе являются: взаимосвязь самостоятельной работы, лекций и семинарских занятий с учетом межпредметных связей; использование разнообразных видов самостоятельной работы с целью активизации познавательной деятельности студентов и формирования интереса к проблемам профилактики и коррекции девиантного поведения.

В лекциях раскрываются основные идеи и концепции социального воспитания и их проявления в практике работы с трудными детьми.

На семинарских занятиях осуществлялась конкретизация учебного материала на основе использования различной литературы.

В процессе учебных занятий внимание уделялось не только усвоению знаний в области социальной педагогики, но и преимущественности педагогических знаний, осуществлялся единый подход к формированию педагогических умений и навыков, в интерпретации общих для психолого-педагогических дисциплин понятий; формировании у студентов педагогического мышления, умения рассматривать

педагогические явления во взаимосвязи, анализу педагогических фактов и явлений с точки зрения физиологии, психологии, педагогики.

На семинарах закреплялись теоретические знания, полученные на лекциях, рассматривались конкретные пути и средства превенции и коррекции девиантного поведения детей и подростков, анализировались возможности внеклассной воспитательной работы, сотрудничества с родителями, особенности работы с разными категориями «трудных» детей и в разных возрастных группах.

При изучении спецкурса, помимо лекций и семинарских занятий, использовались самостоятельная работа и задания исследовательского характера. Самостоятельная работа является средством активизации учебно-познавательной и учебно-практической деятельности студентов, средством подготовки к непрерывному образованию и обеспечивает более глубокое усвоение теоретических знаний, формирует потребность в постоянном их пополнении и обновлении.

Участие студентов в научных исследованиях по проблеме профилактики и коррекции детско-подростковой дезадаптации является одним из основных способов развития интереса к этому аспекту воспитательной работы, глубокого усвоения и осмысления знаний в области социальной педагогики. Исследовательская работа формирует у студентов умение определять актуальные педагогические проблемы, и ориентироваться в них, находить пути их решения с целью достижения положительных результатов в воспитании. Исследовательские задания представляли собой синтез теоретических и практических работ. Теоретические задания направлены на формирование умений анализировать литературу, ориентироваться в библиографических изданиях,

делать самостоятельные выводы. Практические задания предусматривали анализ социально-педагогического опыта, осмысление конкретных педагогических ситуаций и моделирование содержания, способов и приемов работы по профилактике и коррекции детско-подростковой дезадаптации.

При составлении исследовательских заданий мы опирались на навыки самостоятельной исследовательской работы, полученные студентами на предыдущих курсах и в ходе внеаудиторной работы в рамках проблемной группы «Трудный подросток».

При раскрытии первой темы были рассмотрены такие типы трудных детей, поведение и личность которых поддается достаточно быстрой коррекции (дети с начальной степенью школьной дезадаптации и дидактогенными, педагогически запущенные дети и дети с начальной неуспеваемостью, дети, требующие медицинской помощи, дети с акцентуациями характера, неудачники и изгои, левши, медлительные, заики и т. д.) и трудновоспитуемые, коррекция нарушений поведения и личности которых требует значительных усилий и времени (дети и подростки с делинквентным поведением, бродяги, беспризорники, одаренные дети, неуспевающие с глубокой степенью запущенности, дети с нервно-психическими отклонениями, ЗПР, трудные девочки, дети детских домов, приемные дети). В лекции был дан краткий обзор подходов к решению вопросов профилактики и коррекции нарушений социализации и трудновоспитуемости в отечественной теории и практике.

В теме «Отклоняющееся (девиантное) поведение детей и подростков» рассматривается соотношение биологического и социального в генезисе отклоняющегося поведения, психобиологические предпосылки асоциального поведения. Особо выде-

лены нервные и соматические заболевания как фактор формирования отклонений в поведении детей и подростков. Также рассмотрена общая характеристика отношений педагогически запущенных детей со взрослыми и сверстниками и особенности взаимоотношений детей и подростков в криминогенных группах.

В теме «Общая дифференциация и типология детской и подростковой дезадаптации и ее диагностика» рассматриваются диагностически значимые признаки социальной дезадаптации, требования к изучению личности школьника и детского коллектива.

В лекции «Особенности воспитания и развития школьников, отстающих в учебе» рассмотрена типология учащихся с пониженной успеваемостью, анализируются пути дифференцированного подхода к преодолению неуспеваемости, влияние различных условий обучения на мышление отстающих в учении школьников; рассматриваются условия воспитания положительного отношения детей к учебной работе.

В теме «Одаренные дети как особая категория трудных» рассматриваются особенности личности и поведения одаренных детей, возможности психолого-педагогической помощи этой категории «трудных» детей, дается краткий обзор применяемых в отечественной и зарубежной практике систем поиска и выявления одаренных детей, рассмотрены некоторые методы диагностики детской одаренности. При изучении этой темы студентам было предложено самостоятельно сформулировать тему и написать реферат по проблемам социализации одаренного ребенка, составить примерную программу работы с выделенной категорией «трудных» детей. На семинаре по теме «Одаренные дети и проблемы их воспитания и обучения» были заслушаны сообщения по наиболее ин-

тересным работам.

При изучении темы «Семья в процессе десоциализации и дезадаптации детей», особое внимание уделялось анализу типичных ошибок семейного воспитания и последствий воспитания в неблагополучной семье. В лекции выделены виды неблагополучных семей, рассматривается психология развития взаимоотношений детей и родителей, значение родительских установок, возможности их коррекции. На занятиях по теме «Психолого-педагогические условия работы с трудными детьми в школе» рассматривались цели и задачи работы школы с семьями «группы риска» и педагогически запущенными детьми и подростками, влияние педагогического стиля на межличностные отношения и психологический климат в классе; изучались различные социально-педагогические методы профилактики и коррекции различных проявлений трудновоспитуемости (например, коррекция застенчивости и рассеянности, навязчивых мыслей и действий, недостатков поведения единственных детей и др.), анализировались индивидуальные и коллективные формы воздействия, возможности их сочетания.

В лекции «Формальные и неформальные детские и молодежные организации в процессе социализации детей и подростков», рассматривались формальные и неформальные подростковые и молодежные группы и объединения, их классификация, а также возможности социально-педагогической превенции процесса криминализации неформальных подростковых групп.

На занятиях по теме «Социально-психологическая защита ребенка и детства» рассматривались государственные, социальные, психологические и педагогические аспекты охраны ребенка и детства, особенности правового регулирования гражданской, административной и уго-

ловной ответственности несовершеннолетних; анализировались наиболее характерные преступления и ответственность за них несовершеннолетних, административная и уголовная ответственность взрослых за правонарушения несовершеннолетних. На семинаре обсуждали организацию и содержание работы комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних, ее правовые основания; основные направления деятельности социальных институтов по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. Особое внимание было уделено методам социальной реабилитации детей и подростков, употребляющих наркотики или алкоголь.

В рамках спецкурса семинарские занятия были направлены на совершенствование знаний, умений и навыков, необходимых для проведения работы по профилактике и коррекции девиантного поведения детей и подростков. Семинары проводились по темам: «Общая дифференциация и типология детско-подростковой дезадаптации и ее диагностика», «Одаренные дети как особая категория трудных», «Семья в процессе десоциализации и дезадаптации детей», «Психолого-педагогические условия работы с трудными детьми в школе», «Социально-психологическая защита ребенка и детства».

На семинарах рассматривались особенности социализации детей в условиях ситуации в Дагестане, методы изучения и диагностики детской дезадаптации.

К каждому семинарскому занятию студентам, помимо лекционных материалов, предлагалось изучить специальную литературу выполнить специальные самостоятельные задания исследовательского характера. Такая организация занятий способствовала развитию творческой активности, самостоятельности студентов, формированию интереса к педагогическому труду. Будущие учителя учатся критически

оценивать учебно-методическую литературу, отбирать средства и методы профилактики и коррекции детско-подростковой дезадаптации, планировать свою будущую педагогическую деятельность.

В процессе семинарских занятий активно использовалась такая форма работы, как написание и защита рефератов. Подготовка реферата требует самостоятельной работы с психолого-педагогической и правовой литературой, также активно и студенты использовали материалы проблемной группы «Трудный подросток».

В начале работы по спецкурсу студенты были ознакомлены с тематикой рефератов, каждый мог выбрать ту, что представляла для него интерес. Надо отметить, что большая часть студентов выбрала темы рефератов, близкие к темам исследований, которые велись в проблемной группе или являющиеся их логическим продолжением. Самостоятельная работа студентов над рефератом способствует углубленному изучению какой-либо темы спецкурса и является подготовкой к работе над курсовыми и дипломными работами. В качестве примера можно привести дипломную работу студента А. «Социально-педагогические аспекты школьной дезадаптации в современных условиях». Студент выбрал эту тему, участвуя в работе проблемной группы, собрал материал, который использовал при написании реферата, выступил с докладом на научно-практической конференции студентов и преподавателей факультета правоведения ДГПУ БФ, затем продолжил исследование темы в процессе работы над курсовым проектом и в заключение использовал весь накопленный материал в дипломной работе. При такой работе студенты не только углубляют знания по какой-либо теме спецкурса, но и закрепляют знания, полученные на младших курсах, умения самостоятельно приобретать зна-

ния путем работы с источниками, а также правильно оформлять материал.

Студенты имеют возможность осмыслить социально-педагогические идеи и актуализировать их во время педагогической практики. Кроме того, такая работа способствует творческому отношению к своей профессии, формирует личность будущего учителя.

Следует отметить, что студенты экспериментальных групп проявили гораздо больший интерес к написанию курсовых и дипломных работ по социально-педагогической тематике (16 курсовых и 9 дипломных работ в экспериментальных группах против 4 курсовых и 1 дипломной работы в контрольных группах).

Для выявления эффективности усвоения студентами знаний были использованы следующие методы: наблюдения за работой студентов на лекциях, семинарах; анализ документации: тетрадей с конспектами лекций, источников, выполнением письменных контрольных работ, самостоятельных заданий, рефератов; беседы со студентами, устный опрос, анкетирование.

Срез знаний студентов экспериментальных групп показал также, что знания по темам, касающихся проблем формирования отклонений в поведении детей и подростков и работы по их профилактике и коррекции, усвоены студентами на более высоком уровне, чем другие темы, по которым не было дополнительных занятий.

После изучения спецкурса студентам было предложено ответить на вопросы:

- Какие формы проявления детской

дезадаптации вызвали у вас наибольший интерес и почему?

- Какие причины появления «трудных» детей вы считаете основными?

- Какие формы и методы работы с «трудными» детьми и подростками Вы считаете наиболее эффективными?

- Какие формы и методы работы считаете возможным использовать в своей практической работе?

- Следует ли данный спецкурс включить в число обязательных? Почему?

Данные письменного опроса показали, что наибольший интерес у студентов вызвали проблемы правовой защиты несовершеннолетних, вопросы соотношения биологического и социального в генезисе отклоняющегося поведения несовершеннолетних, а также работа с детьми в детских домах, приютах.

Как показали результаты контрольных срезов знаний (2 раза) темы, вызвавшие наибольший интерес студентов, оказались наиболее успешно усвоены студентами. Анкетирование также позволило сделать выводы о мотивах познавательного интереса студентов: лучше всего усвоены те знания, которые студенты актуализируют, видят возможность их использования практически.

Анализ результатов второго среза знаний показал, что к моменту учебно-педагогической практики студенты контрольной и экспериментальной групп находились на разных уровнях подготовки (см. таблицу 1).

Распределение студентов по уровням подготовленности

группа	Всего человек	недостаточный		средний		достаточный	
		всего	%	всего	%	всего	%
контрольная	58	32	55	16	27	10	18
экспериментальная	61	15	24	24	39	22	37

Таким образом, на основе анализа результатов опытной работы можно сделать следующие *выводы*: повышение эффективности подготовки студентов к профилактической и коррекционной работе с трудными детьми в ходе изучения спецкурса «Особенности работы с трудными детьми и подростками» связано с определением ведущих идей, понятий социальной педагогики, установлением межпредметных связей, опорой на полученные ранее знания; с рациональным со-

четанием учебных занятий, самостоятельной и учебно-исследовательской работой, развитием творческой и познавательной активности студентов.

При этом фактически слабо используются реальные ресурсы учебно-производственной практики и самостоятельной работы студентов в овладении знаниями и инструментальными умениями, важными для квалифицированной организации педагогической помощи трудному подростку.

Библиографический список

1. Гусейнов, Р. Д. Социально-правовая защита детей как условие их социализации / Р. Д. Гусейнов: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Махачкала, 2006. – 20 с.
2. Детская беспризорность и безнадзорность: проблемы, пути решения // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 202. - № 20 (176).
3. Доклад о деятельности Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации О. О. Миронова в 2002 году // Российская газета (Москва). – 15.07.2003. – 140. – С. 10.
4. Зикратов, В.; Чеверда, И. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: взаимодействие семьи и школы / В. Зикратов, И. Чеверда // Социальная педагогика. № 3. 2006. С. 75–77.
5. Малышев, К. О детях, которые не учатся / К. Малышев / Народное образование. № 5. 2006. – С. 27.
6. Постановление «О состоянии и развитии системы дополнительного образования детей в Республике Дагестан./Постановление Правительства Республики Дагестан. 19 сентября 2005 г. № 154.
7. Проблемы безнадзорности и асоциального поведения несовершеннолетних. Справка Департамента по делам семьи, женщин и детей. / Бюллетень Департамента по делам семьи, женщин и детей Минтруда России. – 1998. – № 3. – 64 с. – С. 5.
8. Прялухина, А. В. Социально-психологические детерминанты и особенности под-

ростковой безнадзорности / А. В. Прялухина: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – С. 12.

9. Тарханова, И. Ю. Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков / И. Ю. Тарханова: дис. ...канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – С. 3.

10. Терехина, В. В. Безнадзорным детям – особое внимание / В. В. Терехина / Социальное обеспечение. № 5. 2002. С. 18–22.

11. Тищенко, Н. Г. Профилактическая работа с безнадзорными детьми в общеобразовательной школе (на основе взаимодействия субъектов воспитательного процесса) / Н. Г. Тищенко: дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2005. – С. 8–9.

12. Федеральный Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» / Вестник образования, № 6, 2000. С. 42.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. В. Коротун

Сморчкова В. П.
Москва

УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Ключевые слова: самопознание, профессиональное самопознание, социальный педагог.

Аннотация. Автор анализирует понятия «самопознание», «профессиональное самопознание»; определяет механизмы и результаты самопознания; выявляет условия профессионального самопознания будущего социального педагога.

Smorchkova V.P.
Moscow

CONDITIONS OF PROFESSIONAL SELF-COGNITION OF A FUTURE SOCIAL PEDAGOGUE

Keywords: self-cognition, professional self-cognition, social pedagogue.

Abstract. The author analyzed the notions of “self-cognition” and “professional self-cognition”; describes mechanisms and results of self-cognition; singles out conditions of professional self-cognition of a future social pedagogue.

Проблема человека, его сущности и предназначения, существования в материальном и духовном аспектах, его развития, его будущего – одна из тех проблем, которые относятся к категории вечных, поскольку для человека нет более интересного объекта, чем он сам.

Важность познания самого себя, своего Я была зафиксирована еще в великом изречении над входом в храм Аполлона в Дельфах. При всей смысловой многозначности назначения изречения «Познай самого себя» оно рассматривается как духовный принцип, согласно которому самопознание – основа нравственного самосовершенствования, путь обретения добродетели, достижения гармонического единства своих целей, мышления, миро-

понимания и ценностей. Одновременно оно выступает и как практическое требование. Так, по Ксенофону, «знание себя дает людям очень много благ... Кто знает себя, тот знает, что для него полезно».

Современная эпоха, по словам М. Шелера, первая, когда человек стал абсолютно проблематичен. Он больше не знает, что он такое, но в то же время знает, что он этого не знает. В условиях всестороннего глобального кризиса человеческой цивилизации вновь поставлена проблема самопознания во всех областях человеческого существования.

Что же такое самопознание? Самопознание рассматривается как разновидность познания, которое является специфической формой деятельности, направ-

ленной на познание человеком самого себя, изучение своей внутренней сущности, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми и т. п. Самопознание – это взгляд на себя с другой стороны, противопоставление одной своей мысли следующей с последующим развитием, по принципу внутреннего диалога. Самосознание трактуется как начало (И. Кант), как центр (Г. Лессинг) всей человеческой мудрости.

Основой самопознания, ее механизмом является рефлексия, поскольку именно благодаря рефлексии – обнаружению в поле внимания собственного бытия – и происходит процесс самопознания.

Итоговым результатом самопознания признается Я-образ или Я-концепция, т. е. совокупность всех представлений индивида о себе самом, сопряженная с их оцениванием (Р. Бернс).

Субъект познания не есть просто система, осуществляющая извлечение информации о внешних явлениях природы и общественной жизни, но она органически включена в систему общественных отношений. И эти особенности, бесспорно, в какой-то степени оказывают на нее влияние. Эта система функционирует лишь при наличии коммуникации с окружающими ее условиями, с другими системами общественной жизни. Идея коммуникативной природы самопознания отчетливо просматривается у Э. Гуссерля. Философ подчеркивает, что для понимания другого человека необходимо, прежде всего, самопознание. По его мнению, «всякий другой опыт психического, чистый опыт другого, так же как и опыт сообщества» становится человеку доступным только после «последовательного продуманного феноменологического самораскрытия»

[2, с. 68]. В то же время, чтобы познать себя, необходимо присутствие Другого. Роль другого человека в самопознании была провозглашена еще Сократом. В прошлом веке к этой теме обращались М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, М. М. Бахтин, М. Бубер, М. Фуко, рассматривая Другого как основу для инициации и актуализации процесса самопознания.

Экстраполяция данных положений на сферу профессионального самопознания социального педагога позволяет заключить, что профессиональное самопознание направлено на осознание мотивов, целей профессиональной деятельности, профессиональных способностей, профессиональных барьеров и рисков. Результатом профессионального самопознания выступает сформированная совокупность Я-образов будущего социального педагога, система представлений о себе как о специалисте, а также о своем профессиональном самопроектировании и самосовершенствовании.

Следует иметь в виду, что важнейшим источником самопознания в профессиональной сфере выступает практическая деятельность. Однако в процессе профессионального самопознания могут возникать различные барьеры, связанные как с несформированными умениями самопознания, так и с особенностями психической природы человека в целом. Стихийное самопознание в процессе прохождения практики зачастую не приводит к значимым результатам или оказывается слишком поздним. Отсюда возникает настоятельная потребность в психолого-педагогическом сопровождении процесса самопознания со стороны опытного наставника, который научит, посоветует, поддержит.

Все это предполагает поиск новых технологий профессиональной подготовки будущего социального педагога, важ-

нейшим компонентом которых является стимулирование самопознания, саморазвития и самосовершенствования как в процессе обучения, так и дальнейшей профессиональной деятельности. Коммуникативная природа процесса самопознания, необходимость развития ее рефлексивных механизмов требуют реализации принципа психолого-педагогического сопровождения студента, который в полной мере реализуется в такой инновационной для российской высшей школы технологии, как супервизия.

Термин «супервизия» (от *supervision* – «обозревать сверху») буквально означает «надзор», или в российской интерпретации – наставничество. В российской педагогике наставничеству уделялось большое внимание, прежде всего в рамках профессионально-производственного обучения и общеобразовательной школы (И. И. Бецкой, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, К. Д. Ушинский и др.; позднее: С. Я. Батышев, П. П. Блонский, А. Н. Волковский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и др.). Наставничество рассматривалось как социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального опыта, обеспечивающий формирование нравственных качеств новых поколений. В условиях модернизации российской системы образования назрела необходимость возрождения системы психолого-педагогического сопровождения молодого специалиста, в том числе в период его профессиональной подготовки в вузе.

В зарубежных системах подготовки социальных работников супервизия занимает существенное место. Однако в России до настоящего времени супервизия не получила широкого развития. В системе обучения будущих социальных педагогов такая технология отсутствует.

Между тем именно через супервизию

возможно создание психологических и социально-педагогических условий для успешного профессионального развития специалиста, в том числе для стимулирования процесса профессионального самопознания [3]. В этом случае супервизору делегируются следующие важные функции:

- фасилитационная функция предполагает создание эмоционально благоприятной атмосферы, повышение уверенности студентов в своих силах;

- стимулирование и поддержание у них потребности в профессиональном самопознании;

- образовательная функция заключается в совершенствовании профессиональной компетентности студента в направлении развития умений, навыков, приемов и способностей самопознания будущего социального педагога;

- консультативная функция ориентирована на профессиональную и психологическую помощь студенту-практиканту, что помогает студенту понять процессы и возникающие ситуации, рефлексировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение, а также эмоциональные реакции.

Содержание деятельности супервизора включает работу с практикантом в зависимости от проблем, затрудняющих процесс профессионального самопознания, среди которых:

- включение у студентов механизмов самопознания (самосознания, самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, самооценки);

- формирование рефлексивных способностей во всех их проявлениях, позволяющих выйти на осознанный уровень профессиональной деятельности;

- решение проблем самовосприятия (собственные личностные особенности, способы поведения и реагирования, их

влияние на профессиональную деятельность, отношение к себе в профессиональной деятельности).

Таким образом, супервизия является необходимым условием эффективности процесса профессионального самопозна-

ния будущего социального педагога. Введение супервизии требует качественно нового научного и методического обеспечения организации образовательного процесса.

Библиографический список

1. Гуссерль, Э. Феноменологическая психология / Э. Гуссерль / Феноменологическая психология. – Логос. – 1992. – № 3. – С. 68.

2. Джейкобе, Д., Дэвид, П., Мейер, Д. Дж. Супервизорство / Д. Джейкобе, П. Дэвид, Д. Мейер / Супервизорство. – СПб., 1997. – 235 с.

3. Сморгочова, В. П. Супервизия в профессиях социономического типа / В. П. Сморгочова // Педагогическое образование: Вызовы XXI века: материалы науч.-практич. конференции. – М. : МАНПО. С. 114–119.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Ахьямова



ЗЫСКИНА МАРГАРИТА АЛЕКСЕЕВНА

Кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории и теории социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

Зыскина М. А. работает в Уральском государственном педагогическом университете с 1994 года по настоящее время, занимая должности старшего преподавателя, доцента. В настоящее время работает в должности доцента кафедры истории и теории социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (ИСОбр УрГПУ). Общий стаж работы – 46 лет, научно-педагогический стаж – 43 года, стаж работы в отрасли – 22 года. В сентябре 2009 года избрана членом-корреспондентом Международной академии наук педагогического образования.

Маргарита Алексеевна активно занимается учебно-методической и преподавательской деятельностью. Ведет учебные курсы «Основы социальной медицины», «Методика и содержание медико-социальной работы», «Социальная геронтология».

С 1998 по 2004 годы была участником двух международных проектов. В 2004 году прошла обучение по международной программе «Организация практики студентов» в Манчестерском университете Великобритании.

В течение трех лет являлась исполнительным директором Всероссийской студенческой олимпиады по специальности «Социальная работа», проходившей на базе Института социального образования УрГПУ в 2000-х годах.

Маргарита Алексеевна уже на протяжении многих лет является зам. декана по практике и возглавляет отдел ИСОбр «Организация всех видов практики». Под ее руководством разработаны учебно-методические комплексы по всем видам практики (учебно-производственная, производственная и др.) студентов, обучающихся по специальностям и направлениям подготовки «Социальная работа», «Социальная педагогика» и др. Опыт организации практики студентов представлен Зыскиной М. А. в монографиях «Непрерывная практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе», «Студенческая практика в системе непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной работы».

Зыскина М. А. является автором более 80 научных публикаций, в том числе по проблемам социальной геронтологии, организации и содержанию медико-социальной работы с различными категориями населения, организации практики студентов.

М. А. Зыскина награждена следующими почетными грамотами:

1. Управления образования Администрации г. Екатеринбурга за умелую организацию и высокое методическое мастерство при проведении секции «Охрана жизни и здоровья детей».

2. Министерства образования Российской Федерации за многолетнюю безупречную работу и большой вклад в дело подготовки специалистов с высшим образованием от 15 января 2001 г. № 17/25.

3. Управления образования Администрации г. Екатеринбурга за неиссякаемое творчество, постоянное стремление к развитию и совершенствованию, реальные достижения в деятельности от 04.11. 2002 г.

4. Управления образования Администрации г. Екатеринбурга за многолетний добросовестный труд, методическую помощь образовательным учреждениям. Приказ от 30.11.2005 № 304 л/с.

5. Министерства социальной защиты населения Свердловской области за активное плодотворное сотрудничество по практической подготовке специалистов по социальной работе для учреждений системы социальной защиты населения Свердловской области от 2010 г.

Также Маргарита Алексеевна награждена почетными грамотами ректора УрГПУ:

- за большой вклад в развитие УрГПУ, успехи в организации и совершенствовании учебного процесса, плодотворный труд в подготовке педагогических и научных кадров, участие в общественной жизни УрГПУ. Приказ от 18.11.2005 № 2-2377 к ч. 31;

- за организацию и проведение III тура Всероссийской студенческой олимпиады по специальности 350350 – «Социальная работа». Приказ от 02.11.2005 № 2-2198-к.

М. А. Зыскина имеет благодарности:

1. Федерального агентства по образованию за многолетнюю плодотворную работу и большой вклад в дело подготовки специалистов с высшим образованием. Приказ от 07.12.2005 № 12-02-09/128. Приказ УрГПУ от 07.02.2006 № 2-197.

2. Ректора УрГПУ за активное участие в организации проведении Всероссийских студенческих олимпиад по специальностям «Социальная работа» и «Социальная педагогика». Приказ от 19.12.2007 г. № 2-4166.

3. Управления социальной защиты населения Свердловской области по Чкаловскому району города Екатеринбурга от 2012 г.

По результатам производственной деятельности в 2008 г. имя Маргариты Алексеевны занесено на Доску Почета УрГПУ.

**КОНКУРС ПРОЕКТОВ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО,
НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАПРАВ-
ЛЕННЫХ НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ,
«ОБЩЕЕ ДЕЛО»**

В 2008 году отдел качества Института социального образования УрГПУ выступил инициатором разработки и реализации долгосрочного проекта поддержки талантливой молодежи – конкурса проектов учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования, направленных на повышение качества образования, «Общее дело».

Конкурс проводится ежегодно с целью активизации научно-исследовательской работы учащихся, студентов СПО, НПО, раскрытия их творческих способностей, повышения и стимулирования интереса к научной деятельности, а также определения отношения учащихся, студентов к проблемам качества образования, вовлечения учащихся, студентов в процесс повышения качества образования, внедрения новых форм организации учебного процесса.

В Конкурсе имеют право принимать участие учащиеся старших классов школ/лицеев/гимназий, студенты учреждений начального и среднего профессионального образования, активно участвующие в студенческой жизни и заинтересованные в повышении

качества образования, представившие все документы в соответствии с условиями Конкурса.

К участию в Конкурсе допускаются самостоятельно выполненные законченные проекты по тематике конкурса, выполненные в рамках курсовых и дипломных проектов, научных практик или по собственной инициативе студентов.



Участники конкурса «Общее дело» (2011 г.)

Проект должен представлять собой исследование по представленной тематике Конкурса, характеризоваться новизной, способствовать развитию учебного процесса, содержать обоснованные выводы, ссылки на использованную литературу и другие источники, список которых должен прилагаться.

Проект должен включать в себя следующие блоки:

- Название проекта.
- Обоснование актуальности проекта.
- Цели и задачи проекта.
- Сроки реализации проекта.
- Содержание проекта.
- План реализации проекта.
- Механизм реализации проекта и схема управления проектом на базе Института

социального образования.

- Критерии оценки эффективности проекта.
- Предполагаемые конечные результаты, потенциалы развития проекта, долгосрочный эффект.
- Финансово-экономическое обоснование проекта.
- Приложения (при необходимости).

В проектах целесообразно отразить вопросы рациональной организации учебного процесса (технология обучения, удобство расписания занятий и т. п.), связь теоретического обучения с практикой, соответствие ценовой политики качеству образования, уровень материально-технической базы учебных занятий, квалификации профессорско-преподавательского персонала, возможность реализации творческого потенциала, перспективы трудоустройства, отношение с работодателями и т. д.

С целью проведения экспертизы и оценки поступивших работ и определения победителей создается Экспертный совет (далее – Совет). В состав Совета входят преподаватели и сотрудники отдела качества и отдела научно-исследовательской работы студентов Института социального образования, а также сотрудники отдела качества УрГПУ и Института систем качества.

Основные критерии оценки конкурсной документации:

- актуальность и новизна проекта;
- законченность и полнота содержания;
- реальность исполнения проекта;
- практическая значимость;
- наличие полного пакета документов в соответствии с Положением о Конкурсе.

Экспертный совет определяет авторов проектов-победителей Конкурса с присуждением I, II, и III места. Победители Конкурса награждаются дипломами и ценными призами. Лучшие проекты получают организационную, информационную поддержку и будут рекомендованы для практической реализации. Лучшие работы будут опубликованы в специальном сборнике.

Приглашаем обучающихся школ, гимназий, колледжей, техникумов к участию в нашем Конкурсе.



Награждение победителей Конкурса-2011

Абрамова Ирина

- Галанина Анна Сергеевна** ассистент кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 402 е
e-mail: anechka_13g@mail.ru
- Дамаданова Халун Дамадановна** кандидат педагогических наук, доцент Дагестанского государственного педагогического университета (Махачкала) адрес: 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Ярагского, 57
e-mail: halun@bk.ru
- Игошев Борис Михайлович** доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408
e-mail: kafedra_sp@mail.ru
- Зыскина Маргарита Алексеевна** кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории и теории социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408
e-mail: praktika-isobr@mail.ru
- Коротун Анна Валериановна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 419-а
e-mail: korotun83@bk.ru
- Ларионова Ирина Анатольевна** доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 415
e-mail: larionova@uspu.ru
- Магомедов Газияв Асбекович** аспирант Дагестанского государственного педагогического университета (Махачкала) адрес: 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Ярагского, 57
e-mail: halun@bk.ru

- Попова
Ольга
Ивановна** кандидат социологических наук, доцент, зав. кафедрой связей с общественностью Института международных связей; зав. кафедрой рекламы и связей с общественностью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408
e-mail: o.popova63@mail.ru
- Рогожина
Анна
Владимировна** магистрант Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408
e-mail: asm2010@bk.ru
- Сморчкова
Валентина
Петровна** доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета (Москва)
адрес: 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10
- Юнусова
Кинаят
Абасовна** кандидат филологических наук, ст. преподаватель Дагестанского государственного педагогического университета (Махачкала)
адрес: 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Ярагского, 57
e-mail: halun@bk.ru

- Galanina Anna Sergeevna** Postgraduate and junior member of teaching staff of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 402
e-mail: anechka_13g@mail.ru
- Damadanova Halun Damadanovna** Ph.D., assistant professor of Dagestan state pedagogical university (Makhachkala)
address: 367003, The Republic of Dagestan, Makhachkala, Yaragskiy street, 57
e-mail: halun@bk.ru
- Yigoshev Boris Mikhailovich** Doctor of Pedagogy, professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg) So-
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408
e-mail: kafedra_sp@mail.ru
- Ziskina Margarita Alekseevna** Ph.D., assistant professor of History and theory of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408
e-mail: praktika-isobr@mail.ru
- Korotun Anna Valerianovna** Ph.D., assistant professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg) So-
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 419-a
e-mail: korotun83@bk.ru
- Larionova Irina Anatoljevna** Doctor of Pedagogy, professor of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 415
e-mail: larionova@uspu.ru
- Magomedov Gaziyav Asbekovich** Postgraduate of Dagestan state pedagogical university (Makhachkala)
address: 367003, The Republic of Dagestan, Makhachkala, Yaragskiy street, 57
e-mail: halun@bk.ru
- Popova Olga Ivanovna** Ph.D., assistant professor, Head of Public relations department of Institute of international relations; Head of Public relations and advertising department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408
e-mail: o.popova63@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Rogozhina
Anna
Vladimirovna** Postgraduate of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408
e-mail: asm2010@bk.ru

**Smorchkova
Valentina
Petrovna** Doctor of Pedagogy, professor of Social work and social pedagogy department of Moscow state regional university (Moscow)
address: 105005, Moscow, Radio street, 10

**Yunusova
Kinayat
Abasovna** Ph.D., senior lecturer of Dagestan state pedagogical university (Makhachkala)
address: 367003, The Republic of Dagestan, Makhachkala, Yaragskiy street, 57
e-mail: halun@bk.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 обязательно должна 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, библиографический список.
- 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.
- Рисунки 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.

Стоимость публикации одной страницы – 150 руб. Договор, счет, акт выполненных работ высылается автору редакцией после принятия материалов к публикации.

Приложение

ЗАЯВКА

ФИО полностью	
Название статьи	
Учтная 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. 419-а

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
2012. № 2

Редактор А. В. Коротун
Корректор Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Подписано в печать 15.06.2012 г. Формат 60x84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Book Antiqua». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 16,98. Уч.-изд. л. 9,7. Тираж _____ экз. Заказ № _____.

Отпечатано в типографии
ООО «Издательство УМЦ УПИ»
620078, г. Екатеринбург, ул. Гагарина 35а, оф. 2.
Тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17