



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

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

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

доктор философских наук, профессор В. В. БАЙЛУК
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

| | | |
|---|------------------|-------------------------|
| Министр общего и профессионального образования Свердловской области | Ю. И. БИКТУГАНОВ | (Екатеринбург, Россия) |
| доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО | Э. Ф. ЗЕЕР | (Екатеринбург, Россия) |
| доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор | О. А. КОЗЛОВ | (Москва, Россия) |
| доктор педагогических наук, профессор | Е. В. КОРОТАЕВА | (Екатеринбург, Россия) |
| доктор филологических наук, профессор | М. Л. КУСОВА | (Екатеринбург, Россия) |
| кандидат педагогических наук | Ли Минь | (Чанчунь, Китай) |
| доктор психологических наук, профессор | С. А. МИНЮРОВА | (Екатеринбург, Россия) |
| доктор психологических наук, доцент | О. С. ПОПОВА | (Минск, Беларусь) |
| доктор наук, профессор | Г. В. ПШЕБИНДА | (Кросно, Польша) |
| доктор философских наук, профессор | Л. Я. РУБИНА | (Екатеринбург, Россия) |
| доктор психологических наук, профессор | Э. Э. СЫМАНЮК | (Екатеринбург, Россия) |
| доктор философии | М. Н. УШЕВА | (Благоевград, Болгария) |
| доктор педагогических наук, профессор | Т. Н. ШАМАЛО | (Екатеринбург, Россия) |

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2014. № 11

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Doctor of Philosophy, Professor V. V. BAILUK
Executive Editor

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA
Managing Editor

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

| | | |
|---|-------------------|-------------------------|
| Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast | YU. I. BIKTUGANOV | (Ekaterinburg, Russia) |
| Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education | E. F. ZEER | (Ekaterinburg, Russia) |
| Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor | O. A. KOZLOV | (Moscow, Russia) |
| Doctor of Pedagogy, Professor | E. V. KOROTAEVA | (Ekaterinburg, Russia) |
| Doctor of Philology, Professor | M. L. KUSOVA | (Ekaterinburg, Russia) |
| Candidate of Pedagogy | LI MIHN | (Changchun, China) |
| Doctor of Psychology, Professor | S. A. MINIUROVA | (Ekaterinburg, Russia) |
| Doctor of Psychology, Associate Professor | O. S. POPOVA | (Minsk, Belarus) |
| PhD, Professor | G. V. PRZEBINDA | (Krosno, Poland) |
| Doctor of Philosophy, Professor | L. YA. RUBINA | (Ekaterinburg, Russia) |
| Doctor of Psychology, Professor | E. E. SYMANIUK | (Ekaterinburg, Russia) |
| PhD | M. N. USHEVA | (Blagoevgrad, Bulgaria) |
| Doctor of Pedagogy, Professor | T. N. SHAMALO | (Ekaterinburg, Russia) |

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|-------------------------------------|--|
| Байлук В. В. | Функции профессиональной самореализации личности 6 |
| Беляева М. А. | Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании 16 |
| Беляева Л. А., Летягин Л. И. | Педагогическая теория и педагогическая идеология: взаимосвязи и взаимодействия 24 |
| Бухарцева Н. Г. | Интеллектуальный потенциал современного человека: структура и пути формирования 30 |
| Герт В. А. | Деятельностный подход: этапы и перспективы развития 36 |
| Ефремова У. П. | Повышение образовательного уровня педагогов церковно-приходских школ Урала в конце XIX – начале XX в. 43 |
| Попов М. В. | Свердловское педагогическое училище им. А. М. Горького в 1941-1945 гг. 50 |

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---------------------------------------|--|
| Дегтерев В. А., Дегтерев С. А. | К вопросу о модернизации образования 56 |
| Иванов А. В., Королева С. В. | Использование SWOT-анализа как метода оценки качества образовательных услуг в дошкольной образовательной организации 63 |
| Каширина С. Д. | Современная высшая школа в условиях перехода к инновационному развитию 68 |
| Мерзлякова О. П. | Подготовка будущих учителей физики к эффективному использованию мультимедиа технологий в профессиональной деятельности 76 |

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|--|---|
| Авдюкова А. Е. | Особенности потребностно-мотивационной сферы старшеклассников, стремящихся поступить в высшее учебное заведение 80 |
| Болтунова Л. М., Емельянова И. Н. | Типология оценочных средств, предназначенных для оценки компетенций 84 |
| Галагузова Ю. Н., Симонова А. А. | О содержании естественно-научной подготовки бакалавров социальной работы 88 |
| Зыскина М. А., Шрамко Н. В. | Подготовка студентов-волонтеров к домашнему визитированию ребенка-инвалида с ДЦП 94 |
| Иваненко М. А. | Изучение дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования» в аспекте контекстного обучения студентов в вузе 99 |
| Кандазали Л. С., Попель П. С., Сидоров В. Е., Сон Л. Д. | Научно-образовательный центр в процессе подготовки учителей физики 103 |
| Коротун А. В. | Правовое образование как условие формирования правовой компетенции социальных педагогов: опыт реализации 107 |

| | | |
|----------------------------------|---|-----|
| Лебедева Е. В. | Проблема профессионального самоопределения личности в информационном обществе | 114 |
| Миков Ю. В., Табала О. В. | Вторичная занятость и профессиональный выбор студента | 119 |
| Морозова О. Ю. | Система методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права: опыт, проблемы и тенденции | 125 |
| Рошко Г. А. | Диагностика готовности учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности школьников | 132 |
| Терских М. В. | Проектная деятельность при изучении курса «Социальная реклама» (магистратура по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью») | 138 |

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Водяха С. А. | Взаимосвязь креативной идентичности и психологического благополучия студентов | 144 |
|---------------------|---|-----|

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

| | | |
|---|--|-----|
| Васягина Н. Н. | Учет типологических особенностей родителей в психолого-педагогическом сопровождении судебных споров о воспитании детей | 148 |
| Ларионова И. А., Ларионова С. О. | Историко-логический анализ категории «Отношения» | 154 |
| Шлюндт С. А. | Экологическое воспитание студенческой молодежи: культурологический аспект | 161 |

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

| | | |
|---|---|-----|
| Магомеддибирова З. А., Расулова П. А. | Формирование у младших школьников логического универсального действия «Классификация» | 166 |
| Прямикова Е. В., Шапко И. В., Ершова Н. В. | Успешный учитель: какой он? | 171 |
| Шалагина Е. В. | Социальное взаимодействие в школе: проблемы ценностного разрыва | 179 |

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

| | | |
|-------------------------------|--|-----|
| Павленко Е. В. | Использование современных информационно-коммуникационных технологий в санитарном просвещении молодежи: вопросы репродуктивного здоровья | 184 |
| Семенова И. Н. | Формирование и оценка уровня обученности выбору и составлению системы методов обучения математике у будущих магистров образования для реализации электронного обучения | 191 |
| Слепухин А. В. | Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов | 195 |
| Информация для авторов | | 206 |

УДК 159.923
ББК Ю935.2

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет ; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru.

ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная самореализация; функции профессиональной самореализации; труд; содержание труда; условия труда; удовлетворенность трудом.

АННОТАЦИЯ. Впервые в литературе исследование функции профессиональной самореализации личности осуществлено на основе применения системно-деятельностного подхода. В профессиональной самореализации личности выделены следующие функции: ценностно-ориентационная, познавательная, технологическая (производственная), самоуправления, правовая, духовно-нравственная, эстетическая, валеологическая, развивающая, воспитательная, экономическая и гедонистическая.

Bailuk Vladimir Vasilievich,

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE FUNCTIONS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A PERSON

KEYWORDS: professional self-realization; functions of professional self-realization; labor; type of labor; labor conditions; labor contentment.

ABSTRACT. The article presents an original research of the function of professional self-realization of a person on the basis of systemic activity approach. The following functions of professional self-realization of a person are singled out: value-oriented, cognitive, technological (productive), self-governing, legal, spiritual-moral, esthetic, valeological, developing, educational, economic and hedonistic.

Под функцией (с латинского – исполнение) в справочных изданиях обычно понимается обязанность, круг деятельности, назначение, роль. Функции профессиональной деятельности – это ее качественные характеристики, направленные на ее сохранение, поддержание и развитие как системы.

Вопрос о видах функций профессиональной деятельности в литературе разработан пока недостаточно. Приведем некоторые варианты выделения функций в этой деятельности, имеющиеся в литературе. Так, например, Ф. У. Базаева выделяет следующие функции: рефлексивную; ценностную (понимается как способность работника оценивать себя и на этой основе совершенствоваться); мотивационную; коммуникативную и формирования опыта [2]. М. И. Ситникова в профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза выделяет: продуцирующую функцию (выступает как критерий качества жизни); развивающую функцию (понимается как единство самореализации и саморазвития, при этом самореализация работника понимается как средство его саморазвития, а саморазвитие – как средство самореализации; на наш взгляд, это ошибочное

понимание соотношения данных явлений, так как саморазвитие есть момент самореализации; противоположностями в самореализации являются саморазвитие и самодисфункционализация, которые выступают условиями друг друга); смысловую функцию (обеспечивает образование личностных смыслов субъекта труда); идентификационную (обеспечивает идентичность личности преподавателя своей профессии, т.е. соответствие изменяющимся требованиям профессии); стабилизирующую функцию (нацелена на достижение единства традиций и новаций в профессии, что делает возможным творческое развитие традиции) [13].

В Профессиональном стандарте для специалиста по социальной работе выделяются следующие его трудовые функции: 1) выявление граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, оценка их нуждаемости в предоставлении социальных услуг и мер социальной поддержки; 2) определение объема, видов и форм социальной поддержки, в которой нуждается гражданин для выхода из трудной жизненной ситуации; 3) организация социального обслуживания и социальной поддержки граждан с учетом их индивидуальной нуждаемости; 4) прогнозирование и проектирование реа-

лизации социального обслуживания, объема и качества оказываемых социальных услуг, мер социальной поддержки; 5) организация деятельности подразделения по реализации социальных услуг; 6) контроль качества и эффективности социального обслуживания граждан и предоставления мер социальной поддержки; 7) участие в работе по формированию социальной политики, развитию социальной помощи и социального обслуживания населения. В стандарте для каждой функции описаны те трудовые действия, которые должен выполнять специалист по социальной работе, и те необходимые умения и знания, которыми он должен владеть. Недостаток рассматриваемого Профессионального стандарта в том, что в нем описаны трудовые функции, но им не даны названия, что серьезно затрудняет процесс коммуникации и делает его использование крайне неудобным. При этом первая функция (в порядке их описания), является диагностической, вторая – проектной, третья, четвертая, пятая и шестая – организационно-управленческой, четвертая во многом дублирует вторую, а седьмую, видимо, можно назвать социально-гражданской.

Мы исходим из того, что в профессиональной деятельности следует выделять, во-первых, исходную и основную производственную функции, во-вторых, функции, которые связывают исходную и основную функции, и в-третьих, функции, которые являются следствиями или проявлениями производственной функции.

1. Исходной функцией в профессиональной самореализации человека является *ценностно-ориентационная функция*. Ее основание – профессиональное самоопределение личности, т. е. определение тех ценностей, которые будут выступать движущими силами в его деятельности, обуславливать его цели, мотивы, выбор средств и условий деятельности, отношение к коллегам и руководству организацией и к другим сторонам профессиональной деятельности. Основной функцией профессиональной самореализации является продуктивная или производительная функция. Она находит свое выражение не только в производстве продукта, который предназначен для внешнего потребления, но и в многообразных позитивных изменениях субъекта этой деятельности и его отношениях к миру. Другими словами, продуктивность труда выражается в создаваемых им многообразных ценностях. Своеобразными связующими нитями между ценностно-ориентационной функцией профессиональной самореализации и ее продуктивной, производительной функцией является целый комплекс функций.

2. *Познавательная функция*. Она реализуется через познание субъектом труда внешних по отношению к нему явлений (объекта труда, средств и условий труда, своих коллег, руководителей и других, связанных с трудом объектов) и через самопознание себя как субъекта профессиональной деятельности (профессиональное самопознание). На этой основе в труде иногда выделяют рефлексивную функцию) и через познание в виде профессионального самообразования, которое является одним из условий саморазвития личности в профессии. Системообразующая роль в познавательной активности субъекта труда принадлежит его профессиональному самопознанию. Два других вида познания по отношению к самопознанию выступают как средства. Профессиональное самопознание (в широком смысле слова) осуществляется посредством проектной технологии, включающей следующие этапы: диагностический, который предполагает познание работником своих потребностей и возможностей, достоинств и недостатков, успехов и неудач и объяснение причин последних и критическую самооценку всех этих явлений; поисковое прогнозирование; целеполагание; планирование; моделирование, выбор и принятие решения [4. С. 309–422].

Познавательная функция субъекта труда реализуется также посредством участия его в обсуждении проблем и выработке коллективных решений как на разного рода производственных собраниях членов коллектива, так и посредством участия в обсуждении и решении тех или иных проблем в процессе взаимодействия данной организации с другими организациями (по горизонтали), а также с субъектами управления более высокого уровня (напр., директоров школ с работниками министерства образования области). Разумеется, реализация познавательной функции субъектом труда требует от него высокой культуры мышления, предполагающей владение принципами и методами научного познания, проектирования и самопроектирования и нацеленности на производство истинного знания и его использование в своей профессиональной деятельности. Познавательная функция труда является проявлением его духовной функции.

3. *Технологическая функция*. Она реализуется в непосредственном воздействии (или взаимодействии) субъекта труда на объект (предмет) труда при помощи всевозможных средств труда (технологий, методов, инструментов, техники, информации, убеждения, внушения и т.д.). Все зависит от природы предмета труда: одно дело, когда им является человек, другое – когда

им являются объекты живой или неживой природы, третье – когда им является информация и т. д.

Реализация технологической функции труда также предполагает определенную организацию производственного процесса, выражающуюся прежде всего в упорядоченности трудовых действий работника. Технологической функцией труда определяется его содержание. Содержание труда включает: «Степень сложности труда, уровень творческих возможностей, соотношение исполнительских и управленческих функций, уровень технической оснащенности, степень разнообразия трудовых функций, монотонность, предопределенность действий, самостоятельность и т. д.» [9]. Важно отметить, что содержанием конкретного вида труда определяются основные требования к работнику: к его образованию, квалификации, способностям, качествам и т. д. Это ключевой фактор, характеризующий возможности развития личности в процессе труда, определяющий направленность трудовых навыков, реализацию творческих, физических и иных способностей индивида.

Но требования к субъекту труда далеко не исчерпываются требованиями содержания труда, так как он в процессе реализации его технологической функции вступает в многообразные социальные (в т. ч. экономические) отношения с другими субъектами труда и выполняет другие функции.

Результатом реализации технологической функции трудовой деятельности является основной продукт (ценность), определяемый ее основной целью.

Но непосредственный процесс труда, в котором реализуются технологические функции работника, всегда осуществляется в определенных условиях труда, в определенной производственной среде. При этом одни из этих условий являются составляющими содержания труда. Это, во-первых, степень безопасности орудий и предметов труда, уровень механизации и автоматизации производственных процессов, обуславливающих физическую нагрузку на организм человека и нервно-психическое напряжение, интенсивность труда, удельный вес физически тяжелых работ и, во-вторых, элементы организации труда, имеющее непосредственное отношение к условиям труда (продолжительность рабочего дня, недели, года, сменность, число и длительность перерывов, ритмичность и др.). Другие условия труда неотделимы от его процесса, но являются по отношению к нему внешними. К ним относятся: условия в помещении, в котором протекает трудовой процесс (химический состав воздушной среды, запы-

лённость, состояние температуры и др.), а также климатические условия при работе вне производственного помещения (температура, влажность, скорость ветра и т.д.).

К числу специфических условий труда относятся также эстетические элементы производственной среды: цветовое и конструктивное оформление производственных помещений и орудий труда, функциональная музыка и др. К числу средств защиты от неблагоприятных условий труда относятся: вентиляция, охлаждение, обогревание, совершенствование технологических процессов с целью снижения отрицательного воздействия на организм человека и др.

Содержание труда и его условия влияют на формирование общественного мнения о конкретных рабочих местах (привлекательность, престижность и т.д.) и играют существенную роль при выборе профессии. Содержание труда и его условия влияют на отношение работника к труду, степень его интереса к нему, производительность труда, текучесть кадров и, самое главное, являются одним из основных факторов, обуславливающих уровень удовлетворенности трудом.

4. Коммуникативная функция. Она реализуется в процессе общения работника с другими работниками того или иного трудового коллектива, а также с представителями других профессиональных и непрофессиональных (негосударственных) организаций с целью достижения взаимопонимания и принятия на этой основе конструктивных решений, повышающих эффективность выполнения работником технологической функции профессиональной самореализации. В профессиях типа «человек – человек» общение имеет место также во взаимодействии работника с объектом (субъектом) его труда (напр., педагога с обучающимся, социального работника и клиента и т.д.). Основное условие достижения успеха в процесс коммуницирования – владение субъектом профессиональной самореализации необходимой коммуникативной культурой. Основными составляющими этой культуры являются: владение нормами устного и письменного литературного языка, коммуникабельность, навыки делового общения и работы с информацией, знание иностранного языка и др. [3. С. 407-494].

5. Управленческая функция, или функция самоуправления. Она связана с сознательным регулированием работником своей профессиональной деятельности на основе ее разработанного проекта, профессиональных ценностных ориентаций. Реализация этой функции предполагает перевод проекта профессиональной деятельности, должного в ней, из идеального плана в реальные

действия. Это осуществляется через организацию процессов этой деятельности: их упорядоченность, самостимулирование, координацию своей деятельности с другими субъектами труда, самоконтроль за процессом деятельности и оценку промежуточных результатов и внесение при необходимости коррекции в реализуемый проект, итоговую оценку результата профессиональной самореализации. Важно отметить то, что самоуправление работником профессиональной деятельностью предполагает не только управление своими действиями, но также управление своими мыслями и чувствами (умение владеть собой, самообладание и т. д.).

Важнейшие качества, которые должны быть присущи работнику как субъекту управления, на наш взгляд, являются: единство слова (мысли) и дела (действия), единство чувств, интеллекта и воли, принятие решений со знанием дела, самодисциплина и др. [6. С. 125–222].

6. *Правовая функция.* Она связана со способностью работника компетентно использовать законодательные и другие нормативные акты федерального и регионального уровней. Интегральным выражением правовой культуры субъекта профессиональной самореализации является законопослушность, а также способность отстаивать свои законом определённые права, разумеется, это не исключает правовой инициативы работника при выявлении тех или иных устаревших норм в трудовом законодательстве или норм, нуждающихся в коррекции или вообще в отсутствии каких-то норм, необходимых для регуляции трудовой деятельности.

7. *Духовно-нравственная функция.* Она связана с руководством работником нравственными ценностями, во-первых, в отношении к объекту (субъекту) труда, если им является человек (например, в проекте «Профессионального стандарта специалиста по социальной работе» написано, что социальный работник должен обладать, наряду с соответствующей классификацией и профессионализмом, высокими моральными и морально-этическими качествами, чувством ответственности и руководствоваться в работе принципами гуманности, справедливости, объективности и доброжелательности); во-вторых, в отношении потребителей той продукции, которая производится в тех видах профессиональной деятельности, в которых объектом (предметом) её является техника, природа, знаковая система и т. д., т. е. не сам по себе человек; в-третьих, другие субъекты труда в данной организации и в других организациях, с которыми работник вступает во взаимодействие с целью оптимизировать свой процесс труда, а также

трудовую деятельность в организации или даже в сфере данного вида деятельности.

Нравственные аспекты труда отмечали многие известные люди. **«Всякий труд благороден, и благороден один лишь труд»** (Т. Карлейль, английский писатель, историк, философ, 1795–1881). **«Всякий труд, выполняемый честно, полезен, а следовательно, достоин уважения»** (Стендаль, французский писатель, 1783–1842). **«Ничто так, как труд, не облагораживает человека. Без труда не может человек соблюсти свое человеческое достоинство»** (Л. Н. Толстой, русский писатель, 1828–1910). **«Надо любить труд. Не только любить, но и честно относиться к труду, твердо памятуя при этом, что если человек живет, питается и не работает, то это значит, что он поедает чужой труд»** (М. И. Калинин, советский политический и государственный деятель, 1875–1946).

Духовно-нравственная функция работника в процессе профессиональной самореализации осуществляется прежде всего посредством таких его качеств как чувство долга, чувство ответственности, чистая совесть. Основой профессионального долга в первую очередь являются те требования общества (потребителя продукции), которые предъявляются к тому или иному виду профессиональной деятельности и которые для работника выступают как его служебные обязанности, должностная инструкция, указывающая круг поручений, обязанностей, работ, которые он должен выполнять. Готовностью работника выполнять свои обязанности определяется его чувство профессиональной ответственности и чистая совесть. Если же ориентированный на позитивную профессиональную самореализацию работник в каких-то отношениях свои служебные обязанности не выполняет, то он испытывает чувство невыполненного долга, угрызания совести. Выполнение работниками своего профессионального долга в тех видах труда, которые соответствуют их призванию, на наш взгляд, следует рассматривать как их миссию. Поэтому далеко не всякий вид труда может рассматриваться как миссия его субъекта (примеры такого труда: работа дворника, уборщицы, вахтера, которые они выполняют в основном ради зарплаты). Профессиональный труд как миссия работника всегда предполагает высокую духовность.

8. *Эстетическая функция.* Она реализуется работником, во-первых, в процессе создания вещей, предметов (орудий труда, станков, одежды, обуви, зданий и т. д.), обладающих не только утилитарными, но и эстетическими качествами, т. е. одновре-

менно и полезных и красивых, во-вторых, в любви к своей работе. **«Именно в труде и только в труде, велик человек, и чем горячее его любовь к труду, тем более величественен сам он, тем продуктивнее, красивее его работа»** (А. М. Горький, русский, советский писатель, 1868-1936). **«Какое прекрасное занятие – труд на благо человечества»** (Сен-Симон, французский мыслитель, социалист-утопист, 1760-1825). В-третьих, она реализуется в ориентации работника на построение своих отношений с коллегами и субъектами других профессиональных структур на основе прежде всего нравственно-этических ценностей и норм, правил профессионального этикета. Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что эстетическая функция профессиональной самореализации воплощается работником в жизнь посредством его стремления строить свою трудовую деятельность по законам красоты. Познавательная функция труда, духовно-нравственная и эстетическая интегрируется в его духовной сфере.

9. *Валеологическая функция.* Ее реализация связана с поддержанием, сохранением и укреплением профессионального здоровья, которое обеспечивается, с одной стороны, валеологической активностью работника в сфере труда и вне ее, а с другой – той организацией, в которой он работает, и существующей в стране законодательной базой в этой области.

Профессиональное здоровье рассматривается как процесс сохранения и развития регуляторных свойств организма, его физического, психического и социального благополучия, обеспечивающий высокую надежность профессиональной деятельности, профессиональное долголетие и максимальную продолжительность жизни.

В литературе считается, что показателем состояния профессионального здоровья работника является уровень его работоспособности. С точки зрения Г. Лемана **«работоспособность представляет тот максимум работы, которую в состоянии выполнить человек»** [10]. По мнению одного из авторов учебного пособия «Психология профессионального здоровья» В. И. Шостак, **«профессиональная работоспособность – максимально возможная эффективность деятельности специалиста, обусловленная функциональным состоянием организма, с учетом ее физиологической стоимости»** [14. С. 71]. Поэтому уровень работоспособности специалиста может рассматриваться как критерий эффективного выполнения им валеологической функции профессиональной деятельности.

Нацеленный на профессиональную самореализацию работник также должен владеть средствами профилактики профессиональной деформации, выгорания и усталости. Важнейшими ее средствами, на наш взгляд, являются соблюдение меры в соотношении труда и отдыха, работа над своим здоровьем вне сферы профессиональной деятельности (физическая культура, работа в саду и т. д.), познание меры своего стресса (напряжения), регуляция его и недопущение превращения стресса в дистресс, и, разумеется, сама по себе ориентация на позитивные ценности труда и жизни в целом, которая рождает оптимистическое отношение (чувство уверенности) не только в отношении к профессиональной деятельности, но во многом и к миру. А позитивные эмоции, как известно, оказывают исключительно благотворное и даже исцеляющее воздействие на организм человека [5. С. 127–132].

Все названные и ряд неназванных факторов сохранения и развития профессионального здоровья интегрируются в здоровом образе жизни (ЗОЖ) работников, который мотивируется разными факторами. Так, например, В. А. Ананьев среди факторов мотивации ЗОЖ выделяет: знание того, какие формы поведения способствуют нашему благополучию; веру в то, что здоровое поведение способствует нашему благополучию, в действительности даст положительные результаты; оптимистическое отношение к жизни и развитое чувство самоуважения [1. С. 12].

Благотворное воздействие труда на здоровье отмечали многие известные люди. **«Тот, кто работает, всегда молод. И иногда мне кажется, что, может быть, труд вырабатывает какие-нибудь особые гормоны, повышающие жизненный импульс»** (Н. Н. Бурденко, советский хирург, 1876-1946). **«Устают и изнемогают не только от того, что много работают, а от того, что плохо работают»** (Н. Е. Введенский, русский физиолог, 1852-1922). **«Только труд дает душевное здоровье – упорный, бодрый труд»** (А. И. Герцен, русский писатель, публицист, революционный деятель, 1812–1870). **«Труд и творчество замедляют приход дряхлости и увядания»** (С. Т. Коненков, советский скульптор, 1874–1971).

10. *Развивающая функция,* или функция саморазвития работника в профессии. Так как эта функция реализуется через творчество, то её можно назвать также креативной функцией. Любая профессиональная деятельность представляет собой диалектическое единство функционирования и развития, т. е. единство устойчивого и изменяющегося. При этом изменение в ней

может быть количественным и качественным, положительным, прогрессивным и отрицательным, регрессивным (примерами последних являются профессиональные деформации, профессиональное выгорание, превышение должностных полномочий, коррупция, производство фальсифицированной продукции и т. д.). Предмет нашего анализа – положительные, прогрессивные изменения в профессиональной деятельности. Все изменения в этой деятельности (в ее процессе, результатах, в отношениях работника с коллегами и т. д.) начинаются с изменения, а точнее, саморазвития ее субъекта.

На наш взгляд, можно выделить следующие аспекты саморазвития субъекта профессиональной деятельности. 1. Критическая оценка своей работы, ее процесса, условий, результата, своего отношения к коллегам, руководству и определение на этой основе мер по ее совершенствованию. 2. Принятие новых требований к своей профессиональной деятельности со стороны субъектов различных уровней управления (от руководителей данной организации до органов государственного управления), объективно заключающих в себе возможность повышения ее эффективности и реализация их в своей деятельности. 3. Использование передового опыта коллег из своей организации или коллег из других организаций в данной сфере профессиональной деятельности. 4. Получение новых знаний в процессе повышения квалификации на разного рода курсах, на научных конференциях, методологических семинарах, мастер-классах и т. д., а также в процессе самообразования и использование полученных знаний с целью совершенствования своей деятельности. 5. Самостоятельная инновационная деятельность, выражающаяся в открытии новых технологий, методов, форм, повышающих эффективность выполнения прежде всего технологической функции своей трудовой деятельности. 6. Карьерный рост [7].

11. Воспитательная функция. Ее реализация включает постоянное профессиональное самовоспитание, нацеленное на формирование новых терминальных, инструментальных (умений и навыков) и характерологических качеств, на поддержание и совершенствование существующих качеств и на свое перевоспитание, выражающееся в преодолении устаревших качеств, а также отрицательных. Субъекту профессиональной самореализации принципиально важно осознать то, что все функции его деятельности реализуются только посредством его качеств. И все результаты его деятельности определяются уровнем развития его качеств. Качества работника, интегрирую-

щиеся в его субъектности – это причина его деятельности, а все результаты – следствие.

Важно отметить то, что роль профессиональной самореализации в самовоспитании работника огромна, так как она фактически втягивает в себя едва ли не все виды самовоспитания, существующие в обществе. Это: когнитивное самовоспитание, технологическое, коммуникативное, управленческое, правовое, духовно-нравственное, эстетическое, валеологическое, креативное, экологическое. Этим определяется не только огромная роль профессиональной деятельности в становлении и развитии личности работника, но и в становлении и развитии его личности как субъекта своей целостной жизнедеятельности. Воспитательная функция труда не сводится только к самовоспитанию работника. Профессиональное самовоспитание – это сознательный процесс воздействия субъекта труда на самого себя. Но в процессе профессиональной деятельности, наряду с сознательным воспитанием в виде самовоспитания, имеет место и стихийное воспитание. Оно связано с тем, что в процессе взаимодействия субъекта труда с объектом (предметом) и с другими субъектами труда изменяются не только эти объекты, но изменяется и сам работник. И далеко не всегда и в неполной мере эти происходящие в нем изменения им осознаются, но они так или иначе в виде неотрафлексированного опыта воздействуют на его деятельность.

В воспитательную функцию профессиональной самореализации личности, по видимому, следует включать и внешнее целенаправленное воспитание в виде справедливых требований к работнику, его критических оценок со стороны его коллег, непосредственных руководителей, а также субъектов управления в данной сфере труда более высоких уровней (напр., при аккредитации Министерством образования вузов и его подразделений). Ориентированный на профессиональную самореализацию работник должен принимать все конструктивные, разумные пожелания, требования, все объективные оценки и использовать для совершенствования своей деятельности. Разумеется, неадекватные оценки он должен отвергать, защищая свое достоинство.

12. Экономическая функция. Непосредственно она реализуется через мотивацию работника на получение за свой труд той или иной зарплаты (дохода), а опосредованно она мотивируется его многообразными потребностями, связанными с его другими видами самореализации (напр., его материальные потребности, связанные с семейной самореализацией, с оздоровительной, досуговой, эстетической и др.). Стремление ра-

ботника, ориентированного на профессиональную самореализацию, к получению достойной зарплаты, мы рассматриваем как его долг перед самим собой и прежде всего перед членами своей семьи. Но выполнение личного долга является нравственным только в том случае, если работник выполняет свой профессиональный долг, т. е. выполняет все требования к своему труду, предъявляемые к нему обществом.

13. Гедонистическая функция профессиональной самореализации личности. Близким отражением содержания этой функции в литературе является термин «удовлетворенность трудом». Выскажем некоторые соображения в пользу названия функции, связанной с позитивным переживанием субъектом труда профессиональной самореализации, гедонистической. Исходными для раскрытия содержания гедонистической функции являются термины: удовлетворенность – это, вероятно, другая степень проявления гедонистического начала, радость, наслаждение.

Удовлетворенность вообще – субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в т. ч. и самого себя (самооценка). Высокая степень удовлетворенности жизнью, очевидно, есть то, что именуется счастьем, близкий конструкт – психологическое (субъективное) благополучие [11]. Удовлетворение – чувство того, кто доволен исполнением своих стремлений, желаний, потребностей. Удовольствие – чувство радости от приятного ощущения, переживания, мыслей. Наслаждение – высшая степень удовольствия [12]. Слово же «гедонизм» в переводе с греческого означает наслаждение.

Из сказанного следует, что смысл удовлетворенности раскрывается и через термины «радость» и «наслаждение». Особенность наслаждения в том, что это есть высшая форма удовольствия. А продуктивная самореализация человека в своей профессиональной деятельности коррелирует с высшими в ней достижениями, следовательно, прежде всего с удовлетворенностью в виде наслаждения. Отсюда и название – гедонистическая функция профессиональной самореализации личности. Но это – скорее идеал. В реальной жизни положительное эмоциональное переживание чаще проявляется в виде чувства удовлетворенности трудом. Поэтому не будет большой ошибкой, если гедонистическую функцию именовать и функцией удовлетворенности профессиональной самореализацией.

Прежде чем рассматривать специфику гедонистической функции профессиональной самореализации личности, сделаем

краткий анализ решения проблемы удовлетворенности трудом и проблемы удовлетворения самореализацией в литературе. Так, например, М. В. Ермолаева и Р. В. Охотенко провели сравнительный анализ разработки проблемы удовлетворения профессиональной деятельностью зарубежными и отечественными исследователями. В зарубежных концепциях, отмечают они, проблема эмоционально-оценочного отношения личности к работе, к условиям ее протекания, формулируется как проблема удовлетворения от работы. Здесь важным является само удовлетворение от работы, поскольку во всех зарубежных концепциях подчеркивается, что от этого переживания, а также совершенствования форм организации деятельности, гуманизации ее содержания зависит экономическая эффективность выполняемой работы, т. е. удовлетворение в профессиональной деятельности рассматривается как детерминант эффективности работы и интерпретируется «в ее интересах».

В отечественной психологии удовлетворение в профессиональной деятельности, называемое удовлетворенностью трудом, получает значение в контексте смысла труда для человека и его развития в труде, т. е. интерпретируется «в интересах личности», в терминах способности творческого осуществления человека в труде.

По мнению авторов, методологической базой исследования в области удовлетворенности трудом является субъектный подход, согласно которому развитие взрослого человека предполагает постоянное создание самого себя и пространства своего развития. Субъектный подход утверждает, что самоопределение в развитии взрослого человека предполагает выявление личностью меры и возможности внешней детерминации ее уникального внутреннего пространства, поэтому внешние факторы не могут стать определяющими в переживании удовлетворенности трудом. Важнейшей ценностью личности считают право выбора вектора своей активности в пространстве саморазвития, поэтому в логике субъектного подхода удовлетворенность трудом предстает как обобщенное переживание качества самореализации субъекта [8].

На наш взгляд, односторонними являются трактовки удовлетворения профессиональной деятельностью и зарубежных, и отечественных авторов, так как опираются на принцип «или-или». Или это удовлетворение потребностей общества (конкретных потребителей продукции данного производителя или потребностей работодателей и переживание от этого собственного удовлетворения) или это удовлетворение потребностей субъекта труда в его саморазвитии в

процессе трудовой деятельности. Прежде всего следует отметить, что если в зарубежных концепциях удовлетворение от работы и не изучается в связи с саморазвитием субъекта труда, то из этого еще не следует, что оно не имеет места в профессиональной деятельности в других странах и не оказывает своего воздействия на удовлетворение от работы и помимо удовлетворения только «в интересах работы». Чтобы в условиях конкуренции работник эффективно и качественно выполнял свою работу, он должен все время расти.

В отечественных же концепциях удовлетворенность трудом, сводящаяся к удовлетворенности саморазвитием его субъекта, фактически превращается в самоцель и рассматривается вне связи с удовлетворением от работы, т. е. от удовлетворения потребностей общества (конкретных потребителей продукции данного вида труда). Поэтому возникают вопросы о том, что в профессиональной деятельности является целью, а что средством; что важнее – саморазвитие субъекта труда или производство ценного для общества продукта, или целями продуктивной профессиональной деятельности является и то, и другое. Следует отметить и то, что саморазвитие в профессиональной деятельности может быть прогрессивным и регрессивным, положительным и отрицательным. Вследствие этого и профессиональная самореализация субъекта труда может быть, как отмечалось, продуктивной и деструктивной. К тому же существует очень много видов труда («массовых профессий»), в которых функционирование явно преобладает над возможностями саморазвития работника (напр., профессии продавца, кондуктора, каменщика, водителя, массажиста и др.). В этих видах труда работники руководствуются прежде всего чувством долга в выполнении своих обязанностей, уровнем дохода, благоприятными условиями труда, что в первую очередь и определяет их удовлетворенность трудом. Они также переживают удовлетворенность от осознания значимости своего труда и его признания обществом, окружающими.

В заключении подчеркнем, что продуктивная самореализация личности вообще, включая и профессиональную самореализацию, предполагает и ориентацию на личный интерес, и на интересы общества (других людей), т. е. нацелена на производство благ себе и другим. Поэтому, напр., такое благо как прогрессивное саморазвитие в профессиональной деятельности субъекта труда через организацию им диалектики самообразования, самопознания и самовоспитания является благом и для профессии, и для него самого.

Следствием активности работника, ориентированного на профессиональную самореализацию является ее реальный совокупный результат. Так как от субъекта труда уже не зависит («получилось то, что получилось»), то его можно назвать объективным результатом самореализации. Осознание (самооценка) же этого результата с точки зрения соответствия / несоответствия ценностным ориентациям работника выступает как субъективный результат самореализации. Выражением субъективного аспекта самореализации является осознание объективного результата при его совпадении с целями как успеха и переживание удовлетворенности своей самореализацией.

Отметим также то, что поскольку в процессе профессиональной самореализации, как правило, не все технологические и социальные условия труда соответствуют требованиям к нему работника, являются для него неблагоприятными, т. е. выступают для него как внешние и внутренние трудности, препятствия, то это требует от него дополнительных усилий для их преодоления или терпеливого перенесения их. Но «победа» над неблагоприятными обстоятельствами профессиональной деятельности – источник его дополнительного удовлетворения.

Особенность гедонистической функции профессиональной самореализации, в сравнении со всеми другими ее функциями, на наш взгляд, состоит в том, что она в ней является завершающей, конечной и одновременно выступает как интегральный показатель «работы» всех других ее функций. Действительно, удовлетворенность работника своим трудом зависит прежде всего от его профессиональных ценностных ориентаций, от содержания труда и его технологических и социальных условий, от используемых в процессе труда ценностей, которые выступают средствами труда и от совокупного результата профессиональной самореализации в виде определенных ценностей. При этом ценностные ориентации можно подразделить на два вида. Первого рода ценностные ориентации работника мотивируют, нацеливают его на получение общего результата его труда в виде разнообразных ценностей. Разумеется, основной ценностью в профессиональной самореализации является тот продукт (потребительная стоимость), который предназначен для внешнего потребления. К дополнительным ценностям в этом результате относятся: познавательная самореализация в профессиональной деятельности, нравственная, эстетическая (эти три вида самореализации в своем единстве выступают как духовная самореализация), коммуникативная, валеологическая, правовая, возросшие воспитан-

ность и профессионализм работника, его саморазвитие, появления нового опыта и др. Что же касается зарплаты, то она для работника практически всегда остается основной ценностью, так как открывает возможности для удовлетворению его потребностей не только в самой профессиональной деятельности, но и в других видах его деятельности вне сферы труда.

Второго рода ценностные ориентации определяются ценностями самого выбранного работником вида труда и теми ценностями, которые функционируют в той или иной профессиональной структуре, трудовом коллективе. Все эти ценности представляют собой благоприятные технологические и социально-экономические условия или факторы, которые необходимы работнику для достижения в процессе труда положительного общего результата или успеха. Ориентации работника на эти ценности выступают как его требования (запросы), предъявляемые им к профессиональной деятельности. Это содержание труда, соотношение в нем репродуктивного (функционального) и продуктивного, квалифицированность работы, график работы, качество используемой техники, ритмичность трудового процесса в организации, отношения в коллективе, взаимоотношения с руководством, система и уровень оплаты труда и др. Все эти факторы воздействуют на процесс труда работника. Разумеется, если они являются положительными ценностями и соответствуют требованиям работника, то они на его деятельность оказывают благотворное воздействие и являются залогом достижения положительного общего результата, успеха. Но это только одна сторона трудового процесса. Вторая, как уже отмечалось, связана с требованиями профессии, профессиональной деятельности к самому работнику, к его профессиональным и личностным качествам, необходимым для успешного осуществления своей профессиональной деятельности. Следовательно, работник, с одной стороны, должен соответствовать требованиям профессии, а с другой – технологические и социальные условия (факторы) профессиональной деятельности должны соответствовать требованиям (запросам) самого работника. Поэтому для профессиональной самореализации работника его готовность к ней – это необходимое, но еще недостаточное условие. Для этого в его профессиональной деятельности также должны наличествовать необходимые технологические и социальные условия.

Что же тогда представляет собой удовлетворенность трудом? Это, на наш взгляд, и соответствие технологических и социальных условий трудовой деятельности требо-

ваниям (запросам) работника и соответствие поставленных в трудовой деятельности им целей и достигнутого в ней позитивного общего результата. Другими словами, общая удовлетворенность профессиональной самореализацией – своеобразная интеграция удовлетворения основными условиями процесса труда и достигнутыми существенными результатами. При этом степень соответствия условий трудовой деятельности требованиям работника и достигнутых результатов его целям определяется степенью его удовлетворенности трудом в диапазоне от относительно полной удовлетворенности профессиональной деятельностью до практически полной неудовлетворенности. Причем явная неудовлетворенность трудом может быть не только следствием несоответствия многих его условий запросам работника и получение результатов, существенно несоответствующих требуемым, но несоответствием даже одного или двух существенных условий профессиональной деятельности (напр., острый конфликт с руководством, интересная работнику работа, но явно не соответствующая количеству и качеству труда его зарплата).

Влияние удовлетворенности трудом на профессиональную деятельность огромно. Если относительно полная удовлетворенность стимулирует его активность, инициативность, работоспособность, стремление к саморазвитию в профессии, то неудовлетворенность многими условиями труда и достигаемыми в нем результатами блокирует все названные проявления работников, и с работы они увольняются. В различных исследованиях выявлена прямая связь между неудовлетворенностью трудом и текучестью кадров.

Рассмотренная нами неудовлетворенность трудом детерминируется прежде всего объективными факторами (условиями) труда и является следствием несоответствия их требованиям работника. При этом, разумеется, имеется в виду, во-первых, что эти требования являются оправданными, справедливыми, так сказать, объективными. Эту неудовлетворенность трудом можно назвать отрицательной. Во-вторых, имеется в виду, что субъективные качества работника соответствуют требованиям профессии. При этих условиях неудовлетворенность работника трудом следует рассматривать как отрицательный фактор не только для работника, но и для общества. Что же касается неудовлетворенности работника результатами, обусловленной их несоответствием поставленным целям, то они могут, с одной стороны, определяться объективными условиями труда, т. е. от работника фактически не зависеть, а с другой – зависеть от недос-

таточного уровня его готовности к выполнению своих трудовых функций. Неудовлетворенность трудом, детерминированная его условиями, является отрицательной, а неудовлетворенность второго рода является противоречивой. Для работника субъективно она является отрицательной, а объективно – положительной, так как включает в себе потенциал его саморазвития, самосовершенствования.

В заключение следует отметить, что удовлетворенности и неудовлетворенности работника трудом принадлежит определяющая роль в мотивации его отношения к профессиональной деятельности, а профессиональная самореализация работника зависит не только от его готовности и способности к ней, но и от объективных технологических и социальных условий в той или иной трудовой организации и от политики государства в сфере труда, управления трудовыми ресурсами.

В завершение приведем ряд высказываний известных людей об удовлетворенности трудом и обратим внимание на то, что она выражается через понятие «радость»,

«наслаждение», «счастье». **«Только труд может сделать человека счастливым, приводя его душу в ясность, гармонию и довольство самим собой»** (В. Г. Белинский, русский литературный критик, философ, публицист, 1811–1848). **«Труд и наслаждение представляют собой два существенных условия человеческой жизни»** (В. Вейтлинг, деятель немецкого рабочего движения, 1808–1871). **«Поверь, лишь тот знаком с душевным наслаждением, кто приобрел его трудами и терпением»** (И. Гете, немецкий поэт, мыслитель, ученый, 1749–1832). **«Труд – источник радостей, всего лучшего в мире»** (М. Горький, русский, советский писатель, 1868–1936). **«Только труд дает право на наслаждение жизнью»** (Н. А. Добролюбов, русский критик, публицист, революционный демократ, 1836–1911). **«Работа – мое первое наслаждение»** (В. Моцарт, австрийский композитор, 1756–1791). **«Труд, труд. Как я чувствую себя счастливым, когда тружусь!»** (Л. Н. Толстой, русский писатель, 1828–1910)

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья. СПб., 1998.
2. Базаева Ф. У. Функции самореализации будущего педагога в его профессионально-личностном саморазвитии / Успехи современного естествознания. 2011, № 4.
3. Байлук В. В. Духовная самореализация личности: законы успеха. Екатеринбург, 2013.
4. Байлук В. В. Человечествознание. Основы самопознания и самореализации личности. Кн. 1. Основы самопознания личности. Екатеринбург, 2010.
5. Байлук В. В. Человечествознание. Кн. 1. Самопознание. Екатеринбург, 1998.
6. Байлук В. В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха. Екатеринбург, 2011.
7. Дидковская Я. В. Социокультурный анализ профессионального самоопределения и карьеры молодежи. Екатеринбург, 2011.
8. Ермолаева М. В., Охотенко Р. В. Удовлетворённость трудом как обобщенное переживание качества самореализации субъекта в пространстве его саморазвития.
9. Краткий словарь по социологии. Политиздат, 1989.
10. Леман Г. Практическая физиология труда. М.: Медицина. 1967.
11. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: прайм, ЕВРОЗНАК, 2003.
12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник. 1999.
13. Ситникова М. И. Функции профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза. Вестник ТГУ, выпуск 3 (59), 2008.
14. Шостак В. И. Профессиональное здоровье // Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006.

Статью рекомендует д-р культурологи, доцент М. А. Беляева.

Беляева Мария Алексеевна,

доктор культурологии, доцент, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: marysia@e343.ru.

РИСК КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: риск; рискология; риск-менеджмент; зоны риска; педагогический и социально-культурный риск-менеджмент; общество риска; безопасность; образование; безопасное образование.

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлен рискологический ракурс педагогических исследований, обозначены его эвристические возможности. Автор акцентирует внимание на существовании разных культурных парадигм восприятия риска, обозначает несколько классификаций риска, в том числе авторскую классификацию зон риска, необходимую для оценки деятельности образовательных организаций. В статье намечены универсальные структурные компоненты риск-менеджмента, даны авторские определения понятий «педагогический риск-менеджмент», «социокультурный риск-менеджмент». Частично представлен и методологический аспект изучения рисков и риск-менеджмента. Автор демонстрирует свою приверженность к модернистскому подходу У. Бека и на многочисленных примерах отражает состояние образования в современном обществе риска.

Belyaeva Maria Alekseyevna,

Doctor of Culturology, Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

RISK AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC ANALYSIS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

KEY WORDS: risk; riskology; risk management; areas of risk; pedagogical and socio-cultural risk management; risk society; security; education; safe education.

ABSTRACT. The article deals with the risk factors as they are presented in pedagogical research, and specifies the heuristical potential of this approach. The author concentrated her attention on the existence of different cultural paradigms of risk perception and gives several classifications of risk, including her own classification of areas of risk, which is necessary for the evaluation of an educational establishment activity. The article highlights the universal structural components of risk management and provides authored definitions of the notions "pedagogical risk management" and "socio-cultural risk management". The methodological aspect of risk and risk management study is presented in brief. The author demonstrates her belonging to the modernist approach of W. Beck and by many examples illustrates the state of education in contemporary risk society.

В современной реальности риск пронизывает все стороны существования человека, являясь его непременным спутником. Система образования не является исключением. Возможно, что риски педагогической деятельности не так очевидны, как, например, в экономической сфере, но их последствия для личности и общества могут быть еще масштабнее. Смысл этой статьи в обозначении общих контуров и некоторых нюансов рискологической проблематики в педагогических исследованиях.

Понимание риск-проблематики требует определения ключевого понятия «риск». Истоки этого слова иностранного происхождения: «*rīza*» (от греч.) – «*подножие скалы*», «*rizikon*» – «*утес, скала*». В XV в. оно использовалось испанцами и итальянцами в мореплавании. В XVII в. появилось во французском языке для использования в коммерции, вероятно, отсюда пришло и в русский язык вместе с войной 1812 г. («Кто не рискует, тот не пьет шампанского!»).

Постепенно «риск» из профессиональных сфер (мореплавание, авиация, коммер-

ция) входит в быденную речь. Этот процесс тесно связан с секуляризацией, вытеснением религии на периферию общественной жизни. Со временем понятие «риск» заменяет понятия «греха» и «кары» как следствий божественного провидения и наполняется индивидуалистскими смыслами – пониманием личной ответственности за принятые решения.

Риск – есть «... *возможная опасность, ... действие на удачу*» [16, с. 591]. Для российского менталитета характерно «действовать на удачу», полагаться на «авось», начиная от бытовых и производственных вопросов и заканчивая рождением детей. Но даже при высокой степени рационализации нашего бытия риск неизбежен.

Приведем цитату из Э. Агацци о роли риска в жизни человека: «...*жизнь человека без риска содержала бы в себе так же мало человеческого, как и жизнь человека без разума или свободы... Счастье человека состоит в полном и подлинном самосовершенствовании, которое означает выбор и решение, иными словами – риск*» [1, с. 188].

Существуют две принципиально отличные парадигмы понимания риска: «европейская» и «американская». Смысл первой в том, что с риском связывается опасность потери, утраты, которая омрачит или, по меньшей мере, дестабилизирует жизнь человека. Смысл второй совершенно противоположен: риск ассоциируется с новыми возможностями и достижениями. Европейское понимание риска коррелирует с консервативной европейской ментальностью, в которой стабильность, плановость, предсказуемость, размеренность рассматриваются как базовые ценности. В американской трактовке в основе понимания риска – другие ценности. Казалось бы, первые поселенцы на североамериканском континенте сами были носителями европейской культуры, но долгий путь в неизвестность (через непредсказуемый океан, через враждебные прерии и т. д.), привычка полагаться только на себя, сделали их другими.

Если оценивать национальные особенности русского восприятия риска, то, с одной стороны, заметна европейская настроенность и обстоятельность: «семь раз отмерь, один раз отрежь»; но с другой, «русский мужик долго запрягает, зато быстро едет», т. е. отношение к риску в русской культуре очень противоречиво.

Во второй половине XX в. риск получает научное осмысление в политическом, экономическом, психологическом, социологическом и др. аспектах. Благодаря чему на стыке XX-XXI вв. формируется «*рискология*» – междисциплинарная область знания, изучающая риск с позиций различных наук с целью оптимизации его на практике.

Необходимость понимания риска как сложного неоднозначного явления, включающего в себя противоположные начала – созидательного и разрушительного, отмечают многие отечественные авторы. Например, Т. В. Керимова пишет: «...не будет преувеличением утверждение о том, что все значительные свершения человека представляют собой результат его сознательных рискованных усилий» [12, с. 195]. О том же говорит и В. И. Зубков: «...риск неправоммерно отождествлять только с возможными негативными последствиями, потерями, неудачами. Риск предпринимается с надеждой на достижение цели, но его результатом может быть как успех, так и неуспех» [11, с. 92].

Конструктивным риск становится при определенных условиях, одно из них заключается в готовности человека самоорганизоваться и противостоять риску, открывая в себе новые возможности и получая новые результаты, недостижимые вне зоны риска. Но, чтобы достичь созидательного эффекта, необходимы как интуиция, так и

знание, получаемое эмпирическим или теоретическим путем: «...умение и знание поведения, деятельности и существования в условиях риска превращаются для современного человека в обязательное правило, становятся необходимой и важной составляющей современной культуры» [12, с. 8]. Вся система образования: формальная (детский сад, школа, вуз) и неформальная (семья, ближайшее окружение, СМИ, церковь) в какой-то мере готовят человека к переживанию рисков, связанных с теми или иными сферами деятельности. Это первый, наиболее очевидный аспект сопряженности риска как предмета научного исследования с педагогикой и системой образования.

Риск находится в комплементарных отношениях с понятием «проблема», но они не являются синонимами. Например, оценим корректность формулировок:

– «профилактика проблемы детского травматизма».

– «профилактика риска детского травматизма».

Последняя более корректна.

Проблема – это противоречие между желаемым и возможным. Чаще имеет место дефицит возможностей, нежели дефицит желаний. Констатация проблемы, во-первых, может относиться к прошлому, настоящему и будущему, а во-вторых, обязательно несет в себе негатив, дискомфорт и т. д.

Риск – ситуация неопределенности, скрывающая амбивалентные сценарии, как положительные, так и отрицательные; риски мы обозначаем в будущем времени, как вероятностные события. *Риск – это осознание возникновения возможной проблемы, ее опережающая рефлексия.* Поэтому о профилактике точнее говорить в отношении рисков, а о решении – в отношении проблем. В каком-то контексте эти формулировки могут быть взаимозаменяемы, а в каких-то приемлема только одна из них. Например, организаторы активных форм досуга должны позаботиться о предупреждении риска детского травматизма, как вероятностного события. Но утверждать, что они должны «решать проблему детского травматизма» будет некорректно, у них нет такой проблемы.

Помимо хронологических и оценочных различий (в сравнении с понятием «проблема») применительно к риску могут быть выделены «*субъект риска*» и «*объект риска*». Под субъектом риска понимается индивидуальный или коллективный участник общественной жизни, принимающий решения и реализующий их в жизнь. Хотя отдельные субъекты риска уполномочены

только принимать решения (законодательные органы, например).

Объектами риска являются те индивиды или социальные группы, которые испытывают на себе последствия принятых кем-то решений. Субъекты риска могут испытывать на себе последствия и собственных решений, выступая одновременно и объектами риска.

Любой участник образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении – и учащийся, и педагог, и руководитель являются объектами риска («C'est la vie», как говорят французы). Субъектная позиция зависит от наличия властных полномочий и силы мотивации к самоопределению. В целом стремление личности к самоопределению, самопознанию, самореализации, глубоко проанализированные В. В. Байлуком [3], а в отношении учительства рассмотренные И. А. Ахьямовой, Д. Б. Бережновой, Л. Е. Петровой, в предметном поле рискологических исследований становятся инструментами, трансформирующими позицию личности от объекта к субъекту риска. Число рисков от этого не уменьшается, но растет разнообразие поведенческих риск-стратегий, а значит, увеличиваются шансы найти более эффективные решения.

Риск-проблематика становится актуальной, когда речь идет о планировании, проектировании, прогнозировании каких-то процессов. Популярный сегодня метод стратегического планирования – «SWOT-анализ» предполагает оценку «strengths» (сильные стороны), «weaknesses» (слабые стороны), «opportunities» (возможности) и «threats» (угрозы) [19], т. е. по сути комплексную оценку внутренних и внешних рисков.

Любая сознательная деятельность включает этап планирования и прогнозирования, наряду с предварительной диагностикой, выполнением действия и финальной оценкой его результатов. Профессиональная деятельность педагога – не исключение, причем в борьбе за качество образования этому технологическому этапу уделяется все больше внимания, а значит актуализируется риск-проблематика. Для ее изучения необходимо воспользоваться уже разработанными в рискологии классификациями риска.

Приведем в качестве примеров две наиболее обобщенных классификации:

- по степени сложности все многообразие рисков правомерно разделить на *риски первого и второго порядка*;

- с точки зрения исторического времени риски дифференцируются на *традиционные* (до XVIII в.), *индустриальные* (XIX–XX вв.) и *новые риски*.

Риски первого порядка – это риски,

причинно-следственные связи которых объективно просматриваются и прогнозируются. Эти риски могут быть комплексными, но их причины (т. е. некая сумма факторов) легче поддаются оптимизации, чем причины рисков второго порядка.

Риски второго порядка – риски, сложные по своему генезу, причинно-следственные связи которых не подчиняются линейным закономерностям, а носят системный, в том числе синергетический, неуправляемый, самоорганизующийся характер. Такие риски трудно достоверно прогнозировать и оптимизировать.

Технологический риск, несмотря на сложность современных технологий, все-таки является риском первого порядка. Аварии на предприятиях, дорожно-транспортные происшествия, бытовые травмы – все это примеры технологических рисков, которые могут быть минимизированы при соблюдении техники безопасности.

Социальный риск – риск второго порядка (агрегированный, системный), последствия которого затрагивают функционирование всего общества или отдельных его институтов, сообществ, групп. Непредсказуемы последствия высокого уровня разводов, низкой рождаемости, стагнации экономики, роста ксенофобии – все это примеры актуальных социальных рисков, для оптимизации которых недостаточно только доброй воли, компетентности и ответственности, т. к. причины этих рисков не могут контролироваться на личностном уровне. У семьи как социального института, у экономики, у системы международных отношений и т. д. существуют свои законы развития, непознанные в полной мере и неуправляемые, которые определяют судьбы конкретных людей. Образование и воспитание также складываются из управляемых и стихийных процессов, неподчиняющихся плану, стандартам, инструкциям и т. д.

Содержание *традиционных, индустриальных и новых рисков* прокомментировано в нашем учебно-методическом пособии [18, с. 39–40], здесь остановимся только на последних.

Новые риски, и технологические, и социальные, обусловлены стремительной скоростью жизни (в прямом и переносном смысле), возросшими возможностями изменения природы, в том числе природы человека; они носят глобальный характер и во многих отношениях остаются невидимыми, а их последствия непредсказуемыми (радиация, генно-модифицированные продукты, манипуляции массовым сознанием, кризис системы ценностей, кризис семьи и т. д.). Нельзя точно указать группу пострадавших, масштаб и род последствий, время,

в течение которого существует риск и проявятся его последствия.

Информационные риски – самые масштабные из новых рисков. Современное общество проявляется в перегруженности информацией, в потере критериев ее достоверности, в невротизации населения и стремлении «подстраховаться», найти возможность предупреждения негативных последствий неопределенных ситуаций, в том числе за счет поиска новой информации, которая несет новые страхи и сомнения.

Разделение рисков по степени сложности и историческому времени их появления имеет в основном мировоззренческий смысл, а для целей прикладных рискологических исследований полезна разработка (таблица) В. И. Зубкова [11, с. 119]. Предложенная этим автором комплексная классификация содержит четыре основания для дифференциации, каждое из которых имеет последующие уточняющие «разветвления», и в конечном счете риски разделены по дихотомическому принципу:

- по субъект-объектным характеристикам (например, индивидуальный/ коллективный риск);
- по условиям возникновения (добровольный/недобровольный риск);
- по содержанию (риск действия/бездействия, например);
- по возможным последствиям (материальные/моральные риски и др.).

Эта комплексная классификация, отраженная здесь фрагментарно, остается открытой, т. к. может быть дополнена новыми дихотомическими признаками рисков, а возможно, и новыми основаниями для дифференциации. Ее практический смысл, на наш взгляд, заключается в наличии стандартизированных характеристик, некой матрицы, удобной для описания рисков. От исследователя требуется выбрать и обосновать эти характеристики. Например, воспользовавшись представленной классификацией, можно дать блиц-описание риска профессионального выгорания педагога: это индивидуальный, добровольный, обоснованный, предсказуемый риск, значительный (в масштабах онтогенеза личности) по своим последствиям, которые могут иметь как материальные, так и моральные издержки.

Идентификация риска, конечно, более сложный процесс, включающий как описание качественных характеристик, так и оценку количественных параметров. Идентификация рисков относится к задачам риск-менеджмента.

Риск-менеджмент – управление рисками в различных сферах человеческой деятельности, в том числе системе образования. Риск-менеджмент можно рассматри-

вать как самостоятельный вид деятельности или как одно из слагаемых управления.

Потребность в риск-менеджменте существует не столько на индивидуальном, сколько на институциональном уровне. Хотя любой разумный человек, организуя свою жизнь, может задаться целью «само-риск-менеджмента».

Содержание риск-менеджмента включает универсальные компоненты:

- субъекты и объекты риск-менеджмента;
- институциональные механизмы риск-менеджмента;
- цель, задачи, принципы, функции, технологии риск-менеджмента;
- поведенческие стратегии субъектов риск-менеджмента: «снижение риска», «преодоление риска», «оптимизация риска», «принятие риска», «избежание риска».

Образование – одна из многих подсистем общества, выступающая в роли институционального механизма и субъекта глобального риск-менеджмента. Каждая из институций вносит свой вклад в поддержание глобальной безопасности общественной жизни. Вклад образования заключается в трансляции знания, на основании которого человек будет делать свой выбор в ситуации неопределенности, извлекая из нее новые возможности и (или) избегая вреда.

Изучение специфики перечисленных компонентов риск-менеджмента в педагогике и системе образования представляют собой актуальные проблемные поля рискологических исследований.

Помимо идентификации конкретных рисков, поиска эффективных технологий риск-менеджмента по отношению к ним, оценки специфики этой деятельности в разных сферах, интересен такой предмет исследования, как зоны риска. Они собственно и являются одним из ключевых объектов риск-менеджмента.

Осмысляя зоны риска, актуальные для образовательных учреждений, мы предлагаем следующую классификацию:

1. *Кадровые риски* («текучка», «постарение», «конфликт поколений» и т. д.) – это риски, обусловленные состоянием человеческого ресурса, тем, насколько личностные характеристики и уровень профессионализма педагогических работников различных специализаций соответствует нормативным требованиям.

2. *Контингент-риски* – все риски, связанные с изменением количественных и качественных характеристик обучающихся (в учреждениях социальной сферы и культуры они могут быть обозначены как «клиентские риски»).

Например, для вузов сегодня актуален

риск снижения количества студентов. В погоне за «сохранением контингента» актуализируется риск снижения качественных характеристик обучающихся, а именно способности к освоению программ высшего профессионального образования. В школах российских мегаполисов, привлекательных для мигрантов из стран – наших юго-восточных соседей, характерен новый контингент-риск, обусловленный изменением соотношения национального состава учащихся со всеми вытекающими последствиями; а среди типичных школьных контингент-рисков следует назвать риски неуспеваемости и девиантного поведения подростков (см., например, труды М. А. Галагузовой, О. С. Тоистевой[7]).

3. Процессуальные риски.

В образовательных учреждениях процессуальные риски могут быть обозначены как «*учебно-методические риски*», сопутствующие обучению и воспитанию (тогда как в учреждениях социальной сферы, культурно-досуговой сферы эти риски предлагаем обозначить как «сервисные»). Сюда относятся риски, связанные с принятием и реализацией новых образовательных стандартов, новых и традиционных технологий, состоянием материальной и методической базы и т. д. Интегративным процессуальным риском является снижение качества образования.

Сегодня категория «качество образования» активно изучается в педагогике с разных предметных позиций (Е. В. Бережнова, В. А. Герт, С. В. Королева, А. Д. Король и др.), обосновываются принципы, критерии качества образования, которые подлежат, в основном, количественной оценке. Увлечение такого рода критериями приводит к формализации и бюрократизации (это тоже процессуальные риски). Поток инноваций и псевдоинноваций, который обрушился на российскую систему образования в последние годы в целях повышения качества образования, в реальности может иметь прямо противоположный, нулевой или неожиданный побочный результат.

Некоторые примеры процессуальных рисков, характерные для ДОУ, школ и вузов, осмысленные магистрантами Института социального образования УрГПУ, представлены в нашем пособии [18, с. 65-92].

4. *Имидж-риски* – риски, связанные с формированием общественного мнения об образовательных учреждениях.

Общественное мнение является одним из условий экономической успешности, если речь идет об учреждениях, реализующих образовательные услуги на коммерческой основе. Экономическая эффективность складывается из нескольких аспектов: насколько

ко востребованы и продаваемы (если образование платное) услуги; насколько вложенные средства на подготовку воспитанника, учащегося или будущего бакалавра принесли ожидаемые плоды. Для каждой ступени системы образования показатели такого рода экономической эффективности разработаны или находятся в стадии разработки. Для вуза, в частности, это традиционный показатель трудоустройства выпускников по полученной профессии. Он тесно связан с такими характеристиками личности как профессиональная мобильность и конкурентноспособность, активно изучаемые в современной педагогической литературе (В. А. Дегтерев, Б. М. Игошев, А. В. Коротун, И. А. Ларионова и др.).

Но, помимо экономической эффективности, доступной математическим расчетам, главная цель образования – трансляция культуры, обеспечение культурной преемственности поколений, а при необходимости, наоборот, замещение одних моделей поведения (традиций, обычаев, ритуалов) новыми культурными конструктами. Эта цель в меньшей степени поддается квалитетическим изысканиям, помогающим обеспечить инструментальный уровень риск-менеджмента.

Факторы, влияющие на формирование имиджа организации (по В. Г. Зазыкину [10]):

1. Финансовое положение организации.
2. История организации, фирмы, её традиция и репутация.
3. Личность руководителя.
4. Паблсити – рекламная известность.
5. Забота о персонале.
6. Социальная ответственность перед обществом.
7. Управление организацией.
8. Фирменный стиль.
9. Этичность деятельности и отношений.

Определение и осмысление роли обозначенных факторов для образовательных учреждений – еще одна из возможных задач рискологических исследований в педагогике и образовании. И здесь не все так просто. Например, социальная ответственность вузов перед обществом заключается, вероятно, не только в подготовке специалистов для рынка труда, но и воспитании патриотически настроенных граждан. Иначе актуализируется риск «утечки мозгов», эмиграции квалифицированных кадров.

Другой пример, касающийся фактора №8. Рекламная известность и фирменный стиль (бренд), складывающийся из названия, логотипа и других визуальных элементов, позволяющих выделить данное учреждение в ряду других подобных, до недавнего времени не имели принципиального значения для учреждений образования.

Сегодня для вузов, существующих в условиях высокой конкуренции и дублирования профилей обучения, фирменный стиль и узнаваемость дают дополнительные шансы на успех. Для детских садов, которых хронически не хватает, необходимость позиционирования на рынке образовательных услуг возникла совсем недавно, когда в рамках нового ФГОС дошкольного образования (вступившего в силу с 01.01.14) была поставлена задача самокупаемости, в том числе за счет дополнительных образовательных услуг населению, но привлечь желающих в систему дополнительного непрофессионального образования очень нелегко.

Имидж формируется годами, в этом участвует и внутреннее сообщество (администрация, педагоги и обучающиеся, педагогические работники), и внешнее – признание официальных ведомств и неформальных структур. Они могут находиться в резонансных или диссонансных отношениях. Например, большое количество родителей, желающих обучать детей в так называемых «элитных» школах, говорит о сформировавшемся бренде. Этот бренд обеспечивает престижность обучения в конкретном образовательном учреждении, но находясь «внутри», будучи частью этого сообщества, можно ощутить «развенчание» бренда в силу неоправданных ожиданий.

В целом имиджевые риски для образовательных учреждений имеют большее значение, чем для учреждений социальной сферы, например, т. к. узнаваемость важна только в конкурентной среде.

Представленная классификация зон рисков в деятельности образовательного учреждения:

– во-первых, является структурной, поскольку отражает основные структурные элементы любой деятельности (субъект – «кадровые риски», объект – «контингент-риски», цель и средства – «процессуальные риски», результат – «имидж-риски»);

– во-вторых, универсальной (за исключением некоторых уточнений) и применимой, например, для социальных учреждений, учреждений культурно-досуговой сферы и др.

В ряду понятий, обозначающих зоны риска, мы использовали как уже давно сложившиеся и широко применяемые («кадровые риски», «имиджевые риски»), так и обнаруженные в отдельных областях – «процессуальные риски» (но данное понятие в юриспруденции имеет узкопрофессиональный смысл); что касается понятийной конструкции «контингент-риски», ее применение другими авторами нам неизвестно, что дает основания считать это понятие и предложенный вариант классифи-

кации зон риска собственным «ноу-хау».

Четкое разделение зон рисков может быть в теории, а в реальности они накладываются друг на друга, находясь в динамическом взаимодействии, что характерно для системных социальных объектов.

Зоны риска в образовании могут быть выделены и на других основаниях, например, достаточно традиционно руководствоваться степенью риска, обозначая зоны допустимого риска, умеренного, высокого и недопустимого риска. С функциональных позиций, исходя из природы рисков, могут быть выделены: экономические, психологические, коммуникативные и другие зоны риска. По отношению к ним логично обосновать содержание экономического риск-менеджмента, психологического, коммуникативного и т. д.

Может ли риск-менеджмент в учреждениях образования называться «педагогическим риск-менеджментом», а в учреждениях социальной сферы и культуры, например, «социально-культурным риск-менеджментом»? Это верно лишь отчасти.

Полагаем, что *педагогический риск-менеджмент* – это управленческая деятельность, нацеленная на минимизацию рисков, развертывающихся в связи с основными «производительными» процессами – обучением и воспитанием учащихся (слушателей, студентов и т. п.), т. е. «педагогический риск-менеджмент» охватывает главным образом зону процессуальных рисков в образовании, а экономические риски или риски чрезвычайных происшествий (пожар, например) останутся «за кадром».

Социально-культурный риск-менеджмент – это управленческая деятельность, нацеленная на минимизацию рисков, обусловленных инкультурацией и аккультурацией человека. Широта формулировки говорит о возможности осуществления такого рода риск-менеджмента в учреждениях образования, социальной сферы и культуры. Более узкое понимание социально-культурного риск-менеджмента распространяет его полномочия только на сферу свободного времени и организацию досуга детей и взрослых.

Таким образом, риск-менеджмент в учреждениях образования носит комплексный характер, он не сводим к педагогическому или социально-культурному риск-менеджменту, а содержит различные направления (экономическое, правовое, валеологическое и др.), которые также разнообразны, как и сами риски.

Изучение рисков и управление ими должно базироваться на общенаучной методологии (деятельностный, системный и другие подходы), а также конкретно-научной

методологии, уже сложившейся в рамках рискологического знания. В этом ряду назовем поведенческий, модернистский, перцептивистский, социально-управленческий подходы. Они отличаются исходной методологической установкой, которая либо предполагает возможность «просчитать» риски и оптимизировать их (позитивистская методология), либо ставит под сомнение, а то и отрицает такую возможность, рассматривая риски как системные факторы, неподдающиеся управлению и необходимые для развития общества и личности (релятивистская методология).

В отношении рисков позитивистская методология имеет самостоятельное название – *пробабилистская методология* (от англ. слова «*probably*» – вероятно), предполагает обнаружение статистических закономерностей в проявлении рисков. Сюда относится, например, популярный социально-управленческий подход («говернментализм», М. Фокалт, М. Дин).

Согласно релятивистской методологии, риски субъективны, случайны, ситуативны. Их можно оценивать только интуитивно, учитывая конкретный контекст, в другой ситуации эти знания будут уже бесполезны. Отсюда релятивистская методология в отношении рисков называется «*контекстуалистской*». Изучение рисков в рамках данной методологии не преследует цели их предупреждения, как в силу недостижимости этой цели, так и ее нецелесообразности. Примером является модернистский подход, разработанный немецким социологом, философом – Ульрихом Беком [4]. Основная идея: современное общество основано на производстве, распространении и потреблении рисков. Чем больше у человека потребностей, тем больше разнообразных производств, чье развитие сопровождается производством не только новой продукции, но и новых рисков. По ходу НТП риски начинают приобретать угрожающие масштабы. В итоге производство рисков начинает преобладать над производством материальных благ, а сами риски уже не поддаются контролю.

Доказательством ограниченности возможностей позитивистской (пробабилистской) методологии служат примеры издержек и просчетов, сопровождающие попытки рационализации рисков, их прогнозирования и предупреждения. Попытка снижения рисков за счет, например, новых технологий приводит к появлению новых рисков, ранее нетипичных, и, возможно, еще более разрушительных по своим последствиям. Это можно наблюдать как в технической, так и социально-гуманитарной сфере.

Например, ЕГЭ – это образовательная

технология, призванная стандартизировать процедуру итоговой аттестации выпускников школ и создать равные возможности для реализации их права на продолжение образования, независимо от места жительства. Но ЕГЭ, возможно, преодолевая риски субъективизма приемных комиссий, несет за собой риски всеобщей формализации знания, а несоблюдение процедуры экзамена (списывание) искажает объективность полученных результатов. Результаты ЕГЭ не учитывают специфику тех направлений образования, где основанием отбора абитуриентов выступают не столько знания, сколько креативность мышления, самобытность продукта творческой деятельности личности, и это не только художественные профили. В ситуации с ЕГЭ все складывается согласно прогнозу У. Бека. Будучи инструментом снижения одних рисков, система образования порождает другие.

Образование находится «на переднем крае» борьбы или, по крайней мере, разрыва между научной и социальной реальностью (в науке накоплено столько теоретической информации, которая по разным причинам не воплощается в практику), поэтому постоянно стоит задача отбора актуального знания, хотя бы соответствующего потребностям настоящего и ближайшего будущего (отсюда быстрая смена/коррекция образовательных стандартов всех уровней образования), и в этом процессе всегда присутствует риск создания балласта вместо полезного багажа.

Согласно концепции У. Бека, информационное общество, будучи «*обществом риска*», структурируется вокруг *проблемы безопасности*. Его движущая сила – страх, а идеал – безопасность. Пока это понятие «безопасность» является центральным только в локальной учебной дисциплине («ОБЖ»), но вероятно, что вскоре мы получим установку на «безопасное образование» как неотъемлемую характеристику его качества. Здесь и раскроется весь эвристический потенциал риска как предмета научного анализа в педагогике и образовании.

Выводы.

Риск следует рассматривать как амбивалентный феномен, сочетающий в себе и опасности, и новые возможности. Назначение риск-менеджмента заключается в оптимизации риска, т.е. нейтрализации отрицательных и стимуляции ожидаемых положительных следствий.

Зачем в педагогических исследованиях рискологический предметный ракурс? В системе образования существуют зоны риска, требующие их изучения и принятия обоснованных управленческих решений. Это, с одной стороны, кадровые, процессу-

альные, имиджевые и контингент-риски (используя предложенную нами структурную классификацию), а с другой – педагогические, экономические, социально-культурные, психологические и др. зоны риска (используя функциональную классификацию).

Если подняться над уровнем прикладных исследований, то изучение новых и традиционных рисков, присущих педагогической деятельности, позволяет обрести диалектическое видение модернизации образования. Убедиться в том, что любое благо, отвечающее, казалось бы, насущным потребностям, несет в себе риски-угрозы, и

наоборот, неоднозначные, непопулярные решения скрывают новые возможности. Рискологический ракурс позволяет локальные процессы (в конкретной образовательной организации) рассматривать в связи с глобальными тенденциями. Новая методологическая «оптика», не характерная для основной массы педагогических исследований, поможет разглядеть новые варианты решений старых проблем. Чтобы «держать руку на пульсе», чувствовать состояние живого социокультурного организма под названием «образование», необходимо отражать и использовать существующие риски.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агацци Э. Моральное измерение науки и техники / науч. ред. В. А. Лекторский. М. : МФФ, 1998.
2. Ахьямова И. А. Чувство времени – аспект профессиональной культуры учителя // Народное образование. 2011. № 4. С. 275-281.
3. Байлук В. В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха : монография // Успехи современного естествознания. 2012. № 8. С. 124.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.
5. Бережнова Д. Б. Деятельность в альтернативных средах как условие профессионального саморазвития педагога // Акмеология. 2014. №S1-2. С. 35-36.
6. Бережнова Е. В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии // Гуманитарные науки и образование, 2013. №4 (16). С. 24-29.
7. Галагузова М. А., Тоистева О. С. Девиантное поведение подростков как следствие их образовательной неуспешности // Педагогическое образование и наука. 2007. №5. С. 31-34.
8. Герт В. А., Королева С. В. Моделирование образовательного пространства учреждения // Педагогическое образование в России. 2013. №2. С. 139-145.
9. Дегтерев В. А. Профессиональная мобильность, компетентность, конкурентноспособность и конкурентноориентированность: теоретический аспект // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. №1 С. 10-16.
10. Зазыкин В. Г. Имидж организации: структура и психологические факторы эффективности. URL: <http://www.twirpx.com/file/35484/>
11. Зубков В. И. Социологическая теория риска : учеб. пособие. М. : Академ Проект, 2009.
12. Керимова Т. В. Человек риска. Социально-философские проблемы. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009.
13. Король А. Д., Гворыс В., Гворыс П. Диалогизация образования как социальная проблема // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. №3. С. 60-71.
14. Коротун А. В. Требования государственных стандартов к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в вузе: сравнительный аспект // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. №2. С. 14-36.
15. Ларионова И. А. Формирование профессиональной мобильности в подготовке современных специалистов // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 123-126.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1984.
17. Петрова Л. Е, Глинских А. В. Реализация творческого потенциала учителя: по результатам интервью в провинциальном городе // Социология образования. 2014. №4. С. 65-77.
18. Риск-менеджмент в учреждениях социальной сферы, культуры и образования : учебно-методическое пособие / под ред. М. А. Беляевой, Н. В. Шрамко; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. Выпуск 1.
19. SWOT-анализ // Marketopedia : онлайн-энциклопедия маркетинга. URL: <http://marketopedia.ru/47-swot-analiz.html>.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук

Беляева Людмила Александровна,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: belyaeva@uspu.ru.

Летягин Леонид Иванович,

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: let52@mail.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕОЛОГИЯ: ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: наука; теория; идеология; политические и «неполитические идеологии».

АННОТАЦИЯ. На основе анализа радикальных изменений, происходящих в науке, включая ее социально-гуманитарный сегмент, связанных с переходом от «классического» к «постнеклассическому» этапу, рассматриваются проблемы взаимоотношения науки и идеологии и, в рамках этого анализа, – связи и отношения педагогических теорий и возникающих на их основе педагогических идей.

Belyaeva Ludmila Aleksandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Head of Department of Philosophy; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Letyagin Leonid Ivanovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGICAL THEORY AND PEDAGOGICAL IDEOLOGY: INTERRELATION AND INTERACTION

KEY WORDS: science; theory; ideology; political and non-political ideologies.

ABSTRACT. The article dwells on the problems of interrelationship of science and ideology on the basis of analysis of radical changes that take place in science in general and its humanitarian segment in particular. These changes are connected with the transition from the “classical” to “post-non-classical” stage of development. The relations between pedagogical theories and ideology stand in the center of attention of the authors.

Современный этап развития науки отражает те фундаментальные революционные изменения, которые претерпевает она сама и все основные аспекты ее понимания: 1) как системы знаний о природе и обществе; 2) познавательной деятельности — ее целей, принципов, средств, регуляторов; 3) социального института, выполняющего определенные функции в социуме, что является одним из важнейших условий функционирования и развития общества.

При этом, несмотря на разнообразие точек зрения на происходящие процессы, затрагивающие собственно сферу научного знания, речь идет об общем в понимании и оценке сегодняшнего этапа развития науки как продолжающегося перехода от ее классической стадии существования «через» неклассическую к «постнеклассической».

Указанный переход, занимающий достаточно длительный исторический период, представляет собой последовательное изменение типов рациональности, критериями отличия которых, как убедительно показал В. С. Степин, выступают особенности: 1) системной организации исследуемых объектов и типов картины мира; 2) средств и операций деятельности, представленных идеалами и нормами науки; 3) ценностно-целевых ориентаций субъекта деятельности и рефлексии над ними, выраженных в спе-

цифике философско-мировоззренческих оснований науки [см.: 7 с. 249–251].

В «классической» науке объект познания относительно «прост», доступен, нагляден, очевиден. Поэтому основными принципами методологии построения его истинной (научной) теории являются: 1) обобщение опытных фактов об этом объекте; 2) подтверждаемость теоретических положений эмпирическим путем; 3) наглядность ее (теории) фундаментальных постулатов; 4) исключение субъективных оценок, предпочтений и других влияний субъекта познания из самого процесса познания («суверенность разума»).

Неукоснительное и целенаправленное соблюдение этих методологических требований и было условием получения «абсолютно истинной картины мира и теорий, точно и однозначно соответствующих объекту. Полагалось, что из двух альтернативных теоретических описаний одной и той же области опыта истинным может быть только одно» [7, с. 279].

Новый «неклассический» этап рефлексии над научным познанием, охватывающий период с конца XIX в. до середины XX в., связанный с открытиями в естествознании, объектом которого стали процессы, происходящие в микромире, привел к изменениям в понимании эпистемологических

требований к получению и оформлению истинного знания, т. е. к смене научной парадигмы.

Если кратко сформулировать ее суть, то она заключалась в признании периферийности таких принципов истинности, как наглядность и эмпирическая проверяемость теоретических положений и, самое главное, того, что между познающим разумом и объектом его познания существует «посредник» – человеческая деятельность.

С этих позиций научный разум теряет свою суверенность и предстает как разум, детерминированный культурой, содержанием которой являются, помимо предшествующего теоретического знания, различного рода нормы, ценности, мировоззренческие установки, представляющие собой конкретно-историческое и иерархическое системное единство.

Это означало переход к пониманию научного знания и его результатов как открытой, изменчивой системы, при этом главной особенностью получаемой научной «картины» оказывается *плюралистичность истинных утверждений*.

Начатый «неклассической» наукой транзит от кумулятивной ее модели, как постоянного приращения истинных знаний к пониманию ее как системы *вероятностно-ценностного* знания, находит свое дальнейшее развитие в формировании «*постнеклассической*» стадии науки, на которой особенностью рефлексии над объектом и способами его познания является то *приоритетное значение*, которое придается социокультурной детерминации научной деятельности и научного знания.

Тем самым в качестве требования и критерия истинности знания и «научности» методологии его «получения» считается соотношение характеристик получаемых знаний об объекте не только с особенностями средств и операций деятельности, но и с ее ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется тесная связь внутринаучных целей с вненаучными социальными ценностями и целями, а мерой истинности знания оказывается степень его *адаптивности* к общественным потребностям, интересам, его способности решать *практические задачи*.

Это закономерно приводит к изменению представлений о критерии истинности (ложности) тех или иных теоретических утверждений или теорий в целом – истинным оказывается то, что в данном интервале является ценным, т. е. благом. Именно поэтому развитие «постнеклассической» науки предполагает преодоление тех принципиальных и полярных в «классической» и в менее «жесткой» «неклассической нау-

ке» демаркаций, разделявших и противопоставлявших ценность и знание.

«Постнеклассическая» рациональность начинает рассматривать не только научные знания с точки зрения их прагматической ценности, но *сами эти ценности как форму знания*, что закономерно воспроизводится в социально-гуманитарной эпистемологии.

В современной ситуации «постнеклассической» научной парадигмы обусловленность социальной теории социокультурными факторами не только признается, но считается одним из главных признаков истинного знания.

Достаточно определенно об этом высказывается Х.-Г. Гадамер, когда, рассматривая эпистемологию исторического познания, пишет, что это «означает не принижение исторического познания, но момент истины. Обусловленность даже может мыслиться как необходимый составной элемент истины, если человек не хочет оказаться заложником этой самой обусловленности. Здесь должно считаться как раз «научным» – разрушить фантом истины, оторванной от места нахождения познающего» [4, с. 10].

Если процесс перехода от «классических» форм организации научной рефлексии к стадии «постнеклассической» затрагивает все сегменты науки, то он не мог не оказать существенного влияния на теорию идеологии, которая в точном соответствии с революционными фундаментальными процессами, происходящими в науке, претерпевает не менее серьезные и глубокие изменения.

Кратко они могут быть рассмотрены в единстве трех последовательных этапов: 1) «классического, представленного французским Просвещением (А. Дестют де Траси, Этьен де Кондильяк и др.), где идеология понимается как форма и метод познания тождественный науке, причем идеология как «наука об идеях» включается в качестве раздела в зоологию; 2) «неклассического», в рамках которого она наделяется качествами и свойствами «заблуждения», «иллюзии», «фантастического отражения действительности», абсолютно противостоящего, как «умозрительного», нормативного знания и абстрактного метода его получения – истинному (научному) знанию и его методологии, что наиболее четко прослеживается в «раннем марксизме»; 3) «постнеклассического» этапа развития марксистской теории, начатом Г. Плехановым, а затем продолженным трудами В. Ленина, в которых отождествляются «марксистская наука» и идеология.

Что же касается современного этапа, то его суть заключается в «реабилитации» самого понятия идеологии в ее нейтрально-позитивной функционально-технологической редакции, включая осознание необходимости преодоления отождествления идеологии исключительно с политической формой ее существования. Она начинает рассматриваться в качестве «системы взглядов, идей (концепций, программ), возникающих на основе конкретно-исторической социальной теории, в которых абсолютизируются (сакрализируются) интересы, ценности, смыслы определенной социальной группы (института) в качестве «предельных», «конечных» (общечеловеческих), дается представление об «идеальном» проекте устройства будущего общества (государства), об императивной необходимости его практической реализации, о путях, средствах этой реализации» [6, с. 172].

Тем самым в рамках этого этапа признается наличие тесных связей науки и идеологии как различающихся форм знания, единства истины и заблуждения, где мерой этого единства и критерием истинности оказывается их: а) функциональность, посредством которой снимается проблема различий между идеологией и наукой, что в свою очередь приводит к отказу от приоритетности эпистемологического формата анализа науки; б) *прикладная ценность* в репрезентации и реализации «общего блага», «общечеловеческих ценностей».

Но обоснование истинности научных знаний их прикладным характером, направленно к решению общечеловеческих глобальных проблем само может оказаться предметом манипулятивного воздействия, в ходе которого в разряд этих проблем целенаправленно включаются те, которые считаются «полезными» здесь, сейчас или в более или менее отдаленной перспективе, что означает использование авторитета науки в обеспечении реализации какого-либо «проекта», позиционируемого соответствующим общечеловеческим ценностям, целям «прогресса».

«В насквозь организованном обществе, — подчеркивает Х.-Г. Гадамер, — каждая группа интересов разворачивается по мере ее экономической и социальной власти. И научное исследование она оценивает также согласно тому, в какой мере его результаты будут полезны или вредны ее собственной власти. В этом отношении любое исследование должно опасаться за свою свободу, и любой естествоиспытатель знает, что его открытия с трудом могут добиться признания, если они невыгодны господствующим интересам» [4, с. 11].

В применении к социальным теориям их статус как научного (истинного) знания оказывается зависимым от таких переменных, как: 1) время существования; 2) масштаб распространения; 3) количество сторонников; 4) мера влияния на формирование мировоззрения индивидов, групп и их поведение; 5) степень адаптивности к «заданным» социальным, в том числе — к политическим целям.

Все вышесказанное имеет прямое отношение и к педагогическим теориям и возникающим на их основе педагогическим идеологиям, развитие и функционирование которых подчиняется общим закономерностям формирования и воспроизведения идеологии.

Этап первый — этап философской рефлексии «картины мира» и методологии познания, в рамках которого главными вопросами являются: 1) о том, что такое бытие и его основные структурные элементы (уровни); 2) о причинах (детерминантах) его стабильности и изменчивости; 3) о возможностях и условиях познания закономерностей функционирования и развития природы, общества и сознания.

Это закономерный этап в развитии познания, связанный с накоплением определенной совокупности знаний, когда становится возможным и необходимым понять природный, социальный и «духовный» мир во всей его системности и целостности.

Следующий этап — это этап социально-философской рефлексии. Предметом его интереса является познание: 1) причин появления человека и общества; 2) основных детерминант их функционирования и развития и перспектив (целей) существования; 3) «родовой сущности» человека, соотношения материального и духовного, рационального и иррационального в его поведении и мотивах этого поведения; 4) происхождения и природы основных ценностей и смыслов человеческого существования.

Соответственно, поскольку социальная философия представляет собой «совокупность философий», постольку субстанциальными для педагогической философии (философии образования) как элемента этой совокупности являются следующие вопросы: 1) что составляет «педагогическую реальность» (педагогический процесс), в какой мере она и ее законы объективны; 2) познаваема ли она, и если познаваема, то какие методы являются приоритетными для ее научного познания; 3) что такое образование и воспитание, их основные цели и задачи; 4) каково их место, связи и отношения с другими формами культуры и способами (средствами) ее трансляции (мораль, право, религия, наука и т. д.), а также отличия от

них; 5) в чем заключаются ценности образования (воспитания), какие из них являются приоритетными, существует ли «идеал образованности», и если существует, то в чем он, каковы его основные показатели; 6) какой ценностью является образование — государственной, общественной или личностной?

Поиск ответов на эти вопросы и составляют суть педагогической теории как науки о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека, как системы «научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие педагогических процессов и явлений» [3, с. 75], а предлагаемые версии ответов и образуют разнообразие педагогических теорий.

Они, как и другие социальные (правовые, политические, экономические и др.) теории, носят нормативный характер, то есть, основываясь на принципиальных положениях той или иной социально-философской рефлексии природы человека и общества, адаптируя и редуцируя ценность того или иного образовательного «проекта» к ценностям «общего» (общечеловеческого) блага (пользы) как реально достижимого, апологизируя (сакрализируя) именно «свое» понимание содержания, целей и функций образования в качестве единственно истинных, осуществляют перевод педагогического нормативно-должного в императивно-должное и начинают свое существование в форме *педагогических идеологий*.

Формирование же и функционирование последних предполагает создание своих «проектов», содержанием которых является свое видение педагогической реальности, тот или иной вариант ее изменения (сохранения), причем эти проекты, те смыслы и значения, которые содержатся в них, «служат поддержке отношений доминирования», что, собственно, и является важнейшей функцией идеологии.

Но такого рода доминирование вовсе не сводится к политической форме своего существования как единственной и приоритетной.

Подтверждением существования «неполитических» педагогических идеологий может служить классификация причин научных конфликтов, предложенная Н. Г. Баранец, А. Б. Верёвкиным и Л. Г. Савиной, подразделяющих данные причины на: а) концептуальные, б) статусные, в) личностные [1, с. 115], причем первые два пунк-

та достаточно определенно коррелируют с мотивами доминирования, но не политического, а теоретического и доктринального.

В то же время, выделяя такой вид конфликта, как идеологический, указанные авторы рассматривают его наряду с теоретическим и доктринальным видом его (конфликта) концептуальной формы и полагают, что такого рода конфликт, существуя в науке в «неполитической форме», может, тем не менее, перейти в «политическую» форму. Это происходит тогда, когда в него вмещивается такой политический субъект, как государство или партия, участвующая в борьбе за власть или осуществляющая ее. В этом случае данные субъекты начинают выполнять роль «конечного» и «высшего» арбитра, к которым апеллируют теоретики-идеологи в реализации своих мотивов, которые перестают носить научный характер, чем политизируется форма идеологического (концептуального и доктринального) конфликта.

Политизация педагогической идеологии проявляется в изменении эпистемологического и аксиологического форматов той теории, на основе которой она (идеология) возникает: из сферы научно-теоретической деятельности, целью которой является достижение истины, теория переносится в сферу реализации тех или иных задач, связанных с борьбой за государственную власть, возможностью участия в ней и использованием ее в определенных групповых интересах.

Политическая власть и заинтересованные в участии (сохранении и изменении) и использовании ее субъекты отнюдь не безразличны к определенному, соответствующему их политическим целям педагогическому «проекту», его содержанию, структуре, форме, целям и средствам, приоритетным ценностям.

Поэтому субъекты политики целенаправленно выбирают то из теоретического арсенала педагогики, что наиболее соответствует тем политическим программам, которые реализуются в политике или планируются к реализации. В этом случае конкуренция между педагогическими идеологиями из «неполитической» сферы переносится в сферу политическую, а педагогическая идеология, как мы уже сказали, приобретает статус одного из элементов (сегментов) политической идеологии и соответствующего политического проекта и программы.

Тем самым, что вполне закономерно, национальный образовательный «идеал» и соответствующий «проект» целенаправленно представляются как отвечающие требованиям общественного прогресса, «нуждам страны», приоритетным общецивилизационным (общечеловеческим) ценностям, при-

обретают политическую форму, т. е. форму политической идеологии и политической практики.

Это чревато деформацией целей педагогики как «искусства делать людей нравственными» (Гегель) и такое реформирование учебных программ, в ходе которого, если речь идет о современной России, осуществляется резкое сокращение преподавания ряда дисциплин — истории, философии, культурологии, этики, эстетики, религиоведения и др.

Рыночная ангажированность образования, его коммерциализация, что подается как «веяние» и «требование времени», связанных с процессами глобализации, несут с собой и еще одну опасность — опасность утраты национальной идентичности, сохранение которой и является одной из важнейших целей образования, осуществляемой, в том числе, посредством преподавания и изучения таких дисциплин, как национальная география, национальная литература, национальный язык, история, культура и т. д.

На это обращает внимание Л. А. Беляева, критикуя российскую образовательную политику, приоритетными ценностями которой являются унификация, технологизация и прагматизация образования, что, по ее мнению, наносит вред в плане воссоздания и развития собственной культурной идентичности, принципов общечеловеческой и национальной нравственности. Они, по мнению исследователя, *целенаправленно* «заменяются» ценностями и смыслами «общества потребления, где реально только обладание материальными благами, где удовлетворение утилитарных потребностей значимее, чем стремление к человеческим духовным ценностям» [2, с. 98].

Экспроприация политической идеологией идеологии педагогической приводит к деструкции смысла и ценности научных исследований и, либо к самостоятельной выработке и реализации государством (партией) политики в области образования путем «волевых» решений, инструктивных предписаний и некритического использования «зарубежного опыта», либо к методологии «проб» и «ошибок» и отсутствию внятных *стратегических* образовательных целей, подмене их декларациями о «единстве интересов государства и человека» как выражения и реализации общечеловеческих ценностей и смыслов.

Об этом пишет А. А. Гусейнов в своей известной статье «Кто рулит образованием?», подчеркивая, что «образование живет, раз-

вивается по своим собственным законам, степень объективности и строгости которых делает всякое внешнее, произвольное, несистемное воздействие непродуктивным. Подобного рода (таковым является всякое воздействие, которое преследует иные цели, помимо образования, — имущественные, финансовые, военные, партийно-политические и т. п.) воздействие, если оно будет очень сильным, может разрушить систему образования, но оно не может сделать ее лучше» [5, с. 226–227].

Отсюда следует, что образованием должны заниматься теоретики и практики, работающие в этой сфере, для кого эта деятельность является смыслом и способом существования, а не «политические реформаторы», в роли которых выступают «своего рода специалисты-универсалы, которые позавчера реформировали железные дороги, вчера ЖКХ, а сегодня берутся за образование. Тому, кто хочет сделать что-то хорошее для образования, необходимо исходить из философии самого образования, его логики и этики» [5, с. 222].

В этом смысле очень характерны различного рода попытки объяснить необходимость реформ российской науки неким «отставанием» ее от Запада, в то время как рабочим языком подавляющего большинства международных конференций и симпозиумов по естественным наукам является русский язык, а в знаменитой Силиконовой долине он распространен наравне с английским. Многие ученые работают вне России не в силу патриотического нигилизма, а потому, что отсутствуют нормальные условия для полноценных исследований, в то время как резко усиливается процесс смещения научно-теоретического интереса в сторону политической конъюнктуры, что, в частности, проявляется и в принявшем массовый характер использовании незаконного присвоения ученых степеней и званий в целях продвижения как по государственной службе, так и повышения своих статусных позиций в партиях и общественных движениях.

Таким образом, следует признать, что современная российская политика в области образования не только не коррелирует с педагогической наукой и педагогической идеологией, но скорее педагогика в ее теоретическом и, самое главное, в практическом аспекте оказывается в роли «заложницы» политических интересов. Это чревато аномией и потерей ею своего научно-теоретического статуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранец Н. Г., Верёвкин А. Б., Савинова Л. Г. О причинах научных конфликтов // Власть. 2012. № 4.
2. Беляева Л. А. Модернизация идеологии современного российского образования // Цивилизаци-

онные перемены в России: сборник статей по материалам научно-практической конференции «Цивилизационные перемены в России». Екатеринбург: УГЛТУ, 2012.

3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.

4. Гадамер Х.-Г. Истина в науках о духе // Топос. 2000. № 1.

5. Гусейнов А. А. Кто рулит образованием? // Этика образования. Ведомости. Вып. 26. Тюмень : НИИ ПЭ, 2005.

6. Летягин Л. И. Философия идеологии. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014.

7. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб. : Мирь, 2009.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Л. И Забара

Бухарцева Наталья Георгиевна,

кандидат философских наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью; Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: isobr@uspu.ru.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА: СТРУКТУРА И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеллектуальный потенциал; «текущая современность»; человек информационного общества; когнитивная мобильность; вербальный интеллект; культура мышления; ценности; непрерывность образования; самообразование.

АННОТАЦИЯ: Интеллектуальный потенциал рассматривается как категория комплекса социально-гуманитарного знания. Выявляются особенности и составляющие интеллектуального потенциала человека информационного общества. Особое внимание уделяется когнитивной и ценностно-мотивационной составляющим. В качестве путей формирования рассматриваются система образования, дополнительное образование и самообразование.

Bukhartseva Natalia Georgievna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Advertizing and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

INTELLECTUAL POTENTIAL OF CONTEMPORARY MAN: STRUCTURE AND WAYS OF FORMATION

KEY WORDS: intellectual potential; «current modernity»; man in an information-oriented society; cognitive mobility; verbal intellect; culture of thinking; values; continuity of education; self-education.

ABSTRACT. The article considers the intellectual potential as a complex category of social humanitarian knowledge. The author determines the peculiarities and basic components of the intellectual potential of a person in an information-oriented society. Special attention is paid to cognitive and value-motivational components. The system of general education, additional education and self-education are considered to be the ways and means of their formation.

В условиях активной модернизации российской экономики и формирования системы образования, способного удовлетворить потребность экономики в работнике нового качества, становится актуальным обращение социального знания к анализу содержания таких категорий, как «человеческий капитал» и «интеллектуальный потенциал».

Понятие «человеческий капитал» в основном используется как экономическая категория, связанная с оценкой воплощенной в индивидууме способности приносить доход, как самому работнику, так и работодателю. Чаще всего в человеческий капитал включают врожденные способности и таланты человека, полученные в процессе образования, знания и сформированные компетенции, приобретенную квалификацию в сфере какой-либо профессии. Особенностью человеческого капитала в условиях постиндустриальной цивилизации является резкое возрастание интеллектуальной составляющей, позволяющей продуцировать новые идеи, технологии и другие инновации, что привлекает внимание исследователей к понятию «интеллектуальный потенциал».

На современном этапе развития научного знания понятие «интеллектуальный потенциал» активно используется комплексом социально-гуманитарного знания. В экономической науке анализируется интеллектуальный потенциал работника, пред-

приятия, общества, страны. По мнению В. А. Лаврентьева и А. В. Шарпиной, «интеллектуальный потенциал – это совокупность теоретических знаний, практического опыта и индивидуальных способностей работника, осуществляющих работы по созданию инноваций на промышленных предприятиях и в организациях» [7, с. 84]. Различают абсолютный и реальный интеллектуальный потенциал. Абсолютный интеллектуальный потенциал определяется уровнем сложности проблем, стоящих перед предприятием и требующих решения. Реальный интеллектуальный потенциал проявляется в фактических условиях осуществления трудовых операций, в фактическом уровне знаний, компетенций, индивидуальных способностей работников предприятия. Кроме того, экономисты обращают внимание на количественные и качественные показатели развития интеллектуального потенциала. Количественное измерение связано с темпами роста наукоемкого предприятия, а качественное измерение характеризует увеличение личных квалификационных возможностей каждого работника в сфере осуществления инноваций. В качестве составляющих интеллектуального потенциала работника чаще всего выделяются:

– **КОГНИТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ**, включающая теоретические знания, практический опыт, профессиональные компетенции;

– **креативная составляющая**, включающая способности осуществлять работы по созданию инноваций, решать сложные проблемы;

– **личностная составляющая**, включающая свойства личности, психофизические и профессиональные личные качества.

Определяя уровень сложности решения поставленных задач и основные требования к личным квалификационным возможностям, экономика предъявляет свои требования к системе образования, которая, выполняя свои социальные функции, должна удовлетворять потребности развивающейся системы общественного производства в квалифицированных кадрах.

Процесс и пути формирования интеллектуального потенциала современного человека активно обсуждают психологи, философы и педагоги, связывая его с необходимостью модернизации системы образования в целом, как содержания образовательного процесса, так и технологий передачи знания. Проект образования будущего – одна из актуальных проблем философии образования. Такой проект, безусловно, включает ответы на следующие вопросы: «Какой человек нужен будущему обществу?» «Чему учить?» «Как, в каких формах будет протекать процесс обучения?». Ответ на перечисленные вопросы предполагает анализ особенностей современного общества и выявления тех требований к человеку и его интеллектуальному потенциалу, которые оно выдвигает. По нашему мнению, философский анализ реалий современной социальной жизни и ее требований к человеку позволит уточнить и конкретизировать содержание категории «интеллектуальный потенциал», акцентировать внимание на некоторых его составляющих.

Последствием развития информационных технологий является изменение пространственно-временных отношений социума. Характеристиками нового социального хронотопа выступают уплотненное за счет существования сети Интернет пространство и резкое ускорение времени, что позволило З. Бауману назвать общество XXI в. «текучей современностью». Попробуем нарисовать образ человека, соответствующего реалиям «текучей современности».

Как отмечает Э. Тоффлер, производящим классом информационного общества является когниториат, интеллигенция, а интеллектуальный труд по получению и использованию знания в прикладных видах деятельности станет ведущим ее видом. Человек будет обладать яркой индивидуальностью, ибо резко возрастает возможность выбора собственного жизненного пути. «В новых обстоятельствах большинство челове-

ских жизней пройдут в мучительном выборе целей, а не в нахождении средств, не требующих размышлений» [3, с. 69]. Неслучайно одной из актуальных проблем современной философии становится проблема поиска идентичности. Возможность самотворчества, выбор системы ценностей, мобильность и способность к развитию – это те черты, которые формируют образ современного человека. «Современность, – пишет З. Бауман, – заменяет гетерономное определение социального положения обязательным самоопределением» [3, с. 39]. Смысл приведенного рассуждения очевиден: если человек хочет самоутвердиться в современном мире, неустойчивом и постоянно меняющемся, состоящем из ситуаций риска и неопределенности, путь один – принять условия этого мира и научиться меняться, принять мобильность как один из критериев современной компетентности.

Категория «мобильность» активно используется социологическим знанием, традиционно под социальной мобильностью понимается изменение положения человека в обществе. Становление мобильности одним из критериев современной компетентности вызывает интерес к этой категории и других представителей научного знания, что привело к исследованию различных видов мобильности (перечислим лишь те, что близки к анализу нашего предмета исследования) – профессиональной, когнитивной, спонсированной, соревновательной [6, с. 37–38].

Усвоение накопленных обществом знаний, образов и ценностей национальной культуры, норм и традиций уже не удовлетворяют требованиям современности. Возникает проблема формирования новых компетенций как способностей применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определенной области. Причем ведущее положение среди профессиональных, социальных, коммуникативных компетенций приобретет компетенция мобильности, умения меняться, адаптироваться к «текучей современности».

По мнению исследователей, потребность в реализации такой возможности у человека будет появляться регулярно через временные промежутки 5–7 лет, подобно сроку жизни товаров или соответствующих брендов. Т. Л. Тульчинский показывает, что применение маркетинговых технологий формирования собственной востребованности, спроса на себя будет характерно не только на рынке труда, но и в социальной жизни, личных отношениях, в быту. Постоянное позиционирование себя как условие последующей самореализации предполагает постоянный ввод информации о себе в

социальное, экономическое, политическое и культурное пространство [11, с. 54].

А. Карпов, обосновывая необходимость создания концепта когнитивной мобильности, рассматривает ее как возможность за счет обладания знаниями и умениями их практического использования, интеллектуальными и креативными способностями сохранить свой социальный статус или повысить его. Безусловно, когнитивная мобильность связана с профессиональной и входит, по нашему мнению, в состав когнитивной подсистемы интеллектуального потенциала современного человека.

Информационные технологии создают значительные возможности для установления личных и профессиональных контактов, которые должен уметь использовать каждый член общества. Э. Тоффлер указывает, что человеку информационного общества понадобятся навыки и умения в трех ключевых сферах: умении учиться, умении общаться и умении выбирать [10, с. 450].

В условиях резкого роста потока информации знание становится «скоропортящимся продуктом», а глобализация неразрывно связана с феноменом «структурной безработицы». Устаревают знания, технологии, целые профессии, необходимые еще 10 лет назад, становятся невостребованными. Общество расходует огромные деньги на профессиональное обучение, но насколько эффективно оно организовано? Давно известно, что эффективно работает не сумма знаний, а система. Система знания не сводится к его отдельным элементам (знанию конкретных фактов), а складывается из умения оперировать связями и отношениями. На каких бы конкретных фактах не основывалась теория, именно теория с принципами интерпретации фактов позволяет представить действительность как закономерную и определенным образом организованную.

Стратегия, позволяющая человеку овладеть принципами организации знания и его систематизации, умение классифицировать и систематизировать информацию даже при изменении принципов систематизации позволяет легко овладеть новым знанием. Резко возрастают требования к культуре мышления личности. «Культура мышления или логическая культура – это система навыков мышления, позволяющая выразить имеющиеся мысли в ясной и отчетливой форме и приобретать новые мысли на основе логической формы» [4, с. 33]. В основе умения учиться лежит культура мышления и сформированный на ее основе вербальный интеллект.

Вербальный интеллект представляет собой сумму следующих компетенций: 1) спо-

собность к выявлению аналогий, установлению связей между различными видами вербальной информации; 2) гибкость и скорость мышления; 3) способность объективного обоснования выдвигаемых положений, доказательства гипотез; 4) способность мыслить последовательно, непротиворечиво, однозначно и обоснованно; 5) способность анализировать и прогнозировать; 6) способность разрабатывать сложные алгоритмы деятельности.

Умение учиться, разучиваться и переучиваться [10, с. 450], методологическая культура личности и ее когнитивная мобильность – вот основа образования будущего. Неграмотным в будущем будет не тот человек, который не умеет читать, а тот, который не умеет учиться.

И еще одним элементом когнитивной составляющей интеллектуального потенциала современного человека, связанной с реалиями информационного общества, является информационная культура, [8, с. 406–409] феномен достаточно полно исследованный в современной научной литературе.

С ускорением темпов жизни возрастает роль коммуникации и требования к коммуникативным навыкам личности. Люди запрограммированы на совместное бытие, а общество – это система человеческих взаимодействий, коммуникаций. Стабильность социальной жизни прошлого способствовала ритуализации форм общения, складыванию традиционных форм человеческих отношений. В этих условиях значительную роль играла мораль. В настоящее время человеческие отношения приобретают фрагментарный характер, а индивидуальная автономия становится выше моральных обязанностей и даже в самых близких, интимных отношениях люди не хотят брать на себя ответственность за другого. Кроме того, виртуальная реальность дает возможность удовлетворения потребности в общении более простым и доступным образом. Скрываясь под маской «ника», легче подстроиться под собеседника, можно скрыть свою сущность и легко разорвать отношения, потерявшие актуальность. «Легкое» отношение к жизни делает особо актуальным ее ценностное измерение, поскольку резко возрастает зависимость человеческих взаимодействий от нравственной и правовой зрелости личности.

В условиях профессиональной деятельности, когда изменения, вносимые человеческой деятельностью в окружающую среду, носят глобальный характер, а человек становится главным участником протекающих событий, резко возрастает роль аксиологических, ценностных факторов в ис-

пользовании знаний. Как будут использоваться новые знания и технологии – «во благо или во зло», каковы последствия их использования для природы и общества? Является ли наука и производственная деятельность человека нейтральной, свободной от ценностей? Ценность выступает как качество отношения субъекта деятельности к ее результату и способствует усилению мотивации поступков и действий человека, связано с глубинными переживаниями своей деятельности.

Анализируя основные составляющие интеллектуального потенциала современного человека, такие авторы как А. И Субегто, О. В Шилова особо подчеркивают необходимость выделения мотивационной, ценностной его составляющей. И дело здесь не только в традиционной пристрастии философии к ценностной проблематике. Часто реалии современной жизни порождают необходимость обучения искусству формирования собственного имиджа, умению самопрезентации с целью подчеркнуть выгодные стороны своей персоны, облачить ее в красивую упаковку и подать в выгодном свете такие свои качества как «настойчивость», «напористость», «надежность», «целесолавие», «работоспособность». Не случайно бизнес-тренеры постоянно рассуждают о наличии «полезной» и «бесполезной» духовности. «Полезная» духовность представляется как «человеческий капитал», причем «человеческий капитал» толкуется исключительно как уровень образования, опыт работы, профессиональная компетентность, приносящая владельцу максимальную прибыль. Духовность как богатство и целостность внутреннего мира, человеческих качеств, эмоциональная и нравственная составляющая личности попадает в «бесполезную духовность», мешающую человеку постоянно меняться, исходя из принципа: «Я таков, каким ты хочешь меня купить» [12, с. 227]. Вряд ли с такой позицией можно согласиться.

В активно обсуждаемой сегодня модели «Российское образование – 2020» основное внимание концентрируется на востребованности личности на рынке труда, что нашло отражение в особом внимании к таким составляющим интеллектуального потенциала как креативность, инициативность, профессиональная мобильность, информационная культура, глубина теоретических знаний. Непрерывность образования, осуществляемого на протяжении всей активной профессиональной деятельности личности, становится организующим стержнем рассматриваемой модели. Предполагается, что каждые 10–15 лет успешно позиционирующему себя специалисту придется менять

профессию, а значит, переучиваться, поэтому много внимания уделяется самостоятельному доступу к учебным ресурсам и технологиям самообразования [5, с.46–55]. Все это, безусловно, соответствует требованиям времени. Но без внимания остается вопрос формирования ценностного мира личности, определяющего границы меры возможной свободы действия, выступающий основой социальности и критерием зрелости личности. Констатируется следующий факт: школа перегружает детей знаниями, востребованность которых сомнительна. В то же время школа не обучает полезным **умениям** (в том числе социальным компетенциям, поиску и оценке информации) и слабо воздействует на формирование ценностей [5, с.45]. Формирование ценностного мира личности полностью перекладывается на систему школьного образования, тем самым предполагается освобождение профессионального образования от воспитания социальной ответственности будущих специалистов. Вопросы формирования профессиональной этики программа не ставит и не обсуждает. Более того, формирование ценностного мира рассматривается в одном ряду с общеобразовательными компетенциями – математикой и иностранным языком, составляющими лишь основу специального профессионального образования [5, с. 45].

Таким образом, составляющие интеллектуального потенциала современного человека можно представить следующим образом:

– **когнитивная составляющая**, включающая теоретические знания, практический опыт, культуру мышления и развитый вербальный интеллект, информационную культуру, когнитивную и профессиональную мобильность, профессиональные компетенции;

– **креативная составляющая**, включающая способности осуществлять работы по созданию инноваций, решать сложные проблемы;

– **личностная составляющая**, включающая свойства личности, психофизические и профессиональные личные качества;

– **мотивационно-ценностная составляющая**, включающая систему норм познавательной деятельности, нравственности и права, профессиональной этики.

Актуальным является и вопрос о путях формирования интеллектуального потенциала. Анализируя составляющие интеллектуального потенциала национальной экономики, в его состав как обязательные элементы включают систему профессионального образования, высшее образование, послевузовское и дополнительное образование. Выделенные элементы чаще

всего рассматриваются и как основные пути формирования интеллектуального потенциала в условиях современного общества. На наш взгляд, в условиях непрерывного образования, формирующего интеллектуальный потенциал современного человека, особое место занимает самообразование. «Сегодня непрерывное образование все еще воспринимается как идея надстройки, дополнительного обучения в тех случаях, когда основного не хватает. В новой модели образование принципиально понимается как незавершенное, образование в новой экономике составляет ядро карьеры в течение всей жизни, в то время как еще в середине XX в. карьера основывалась на накоплении авторитета и жизненного опыта в рамках регулярной деятельности» [5, с. 35]. «В результате происходит индивидуализация образовательных траекторий: большую часть набора образовательных услуг формирует уже не педагог/государство по отношению к незрелому/пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого» [5, с.39].

Самообразование становится необходимой составляющей непрерывного образования личности, условием ее карьерного роста, и, в конечном счете, условием прогрессивного развития общества. Не случайно данный феномен все чаще начинает привлекать внимание научной и педагогической общественности, что нашло отражение в работах А. Е. Авдюковой [1], В. В. Байлука [2], И. А. Ларионовой [9], Е. А. Шуклиной [10] и других исследователей.

Самообразование – это образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего. Оно может быть представлено как самостоятельно организованная субъектом деятельность учения, удовлетворяющая потребность в познании и личностном росте.

Если в XX в. самообразование рассматривалось как способ реализации личностного интереса в сфере знания для практического использования или удовлетворения познавательного интереса (своего рода хобби), то реалии XXI в. превращают его в социально необходимый вид образовательной деятельности, условие приобретения «когнитивной мобильности» как основы профессиональной самореализации в условиях «текучей современности». Все это настоятельно требует анализа самообразования как особого вида социальной деятельности, вытекающей из потребностей современной жизни.

Как особый вид деятельности и социального действия самообразование состоит из цели, субъекта, объекта, потребностей и мотивов, средств и результата. Цель дея-

тельности по самообразованию, в конечном счете, сводится к саморазвитию и самосовершенствованию собственной личности, реализации собственного жизненного проекта. Субъектом самообразовательной деятельности может быть только социально зрелая личность, способная к самостоятельному мышлению, самоорганизации и самоконтролю. Объектом деятельности по самообразованию является сам познающий субъект. Совпадение субъекта и объекта деятельности является особенностью данного вида деятельности. Преобразуя и совершенствуя собственный духовный мир и профессиональные компетенции, личность, способная к самообразованию, реализует потребность в личностном росте и самореализации.

Особого внимания требует проблема мотивации данного вида деятельности. Мотив может рассматриваться как побуждение к действию, возникающее при осознании потребности, потребности же, как элемент мотивации, порождаются контактом субъекта со средой своего существования. Среди средств самообразования, прежде всего, называют современные источники информации. «Очевидно, что в системе непрерывного образования ключевым фактором результативности является самостоятельная работа учащихся, а, следовательно, их **самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования**. Для этого на всех уровнях образовательной системы будет обеспечен, – утверждают разработчики программы «Российское образование 2020», – доступ к образовательным ресурсам, прежде всего в форме общедоступных национальных библиотек, цифровых образовательных ресурсов на основе отечественных разработок и локализации лучших образовательных ресурсов со всего мира.

Наконец, важнейшим элементом структуры деятельности является результат. Таким результатом деятельности по самообразованию должен стать мобильный, востребованный современной экономикой специалист, существенно отличающийся от современного продукта образовательной деятельности.

Таким образом, формирование интеллектуального потенциала современного человека имеет сложную структуру, ряд особенностей и многообразие путей формирования. Не только образование как социальная подсистема должно пережить реформирование в соответствии с требованиями современного наукоемкого производства, значительно возрастают требования к человеческому фактору производства, его мобильности, креативности и самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдюкова А. Е. Особенности мотивации к самообразованию у студентов специальности «Реклама» и «Связи с общественностью» в процессе учебной деятельности в ВУЗе. // Педагогическое образование в России. 2013. №2. С. 45-48.
2. Байлук В. В. Человечествознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург. 2012.
3. Бауман Э. Текучая современность. СПб. : Питер, 2008.
4. Брюшинкин В. Н. Логика: учебник. М. : Гардарики, 2001.
5. Волков А. Е, Кузьминов Я. И., Реморенко И. М., Рудник Б. И., Фруммин И. Д., Якобсон Л. И. Российское образование 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. №1. С. 32-64.
6. Карпов А. Когнитивная мобильность // Народное образование. 2008. №2. С. 37-45.
7. Лаврентьев В. А., Шарина А. В. Интеллектуальный потенциал предприятия: понятие, структура и направления его развития // Креативная экономика. 2009. №2(26) С. 83-89. URL: <http://www.creativeconomy.ru/articles/2173/>
8. Нурмеева Н. Р. Формирование информационной культуры как отражение современных требований информационного общества // Информационные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2005. Т. 11. №4. С. 406-409.
9. Ларионова И. А. Самообразование и самовоспитание как средство формирования субъектности специалиста // Педагогическое образование в России. 2013. №2. С. 14-17.
10. Тоффлер Э. Шок будущего. М. : Аст., 2008.
11. Тульчинский Г. Л. Личность как автопроект и бренд: некоторые следствия // Философские науки. 2009. №9. С. 47-60.
12. Фромм Э. «Иметь» или «быть»? М. : АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2012.
13. Шуклина Е. А. К новой парадигме образования XXI в.: от образованию к самообразованию // Образование и общество. 2004. №3. С. 63-67.

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

Герт Валерий Александрович,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: valeragert@gmail.com.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: ЭТАПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъект-объектный анализ деятельности; «доминантность на другого» как мера отношения к природе; цикл деятельностного сбытия человека; индивидуальное бытие человека как со-бытие.

АННОТАЦИЯ. Логика развития онтологии деятельностного подхода в отечественной философии и психологии осуществлялась в направлении преобразовательной деятельности человека. Экзистенциальная перспектива обоснования деятельностного подхода позволяет концепциям А. Н. Леонтьева, Э. В. Ильенкова, Г. С. Батищева, С. Л. Рубинштейна обрести новые импульсы развития в направлении целостности и субъектности индивидуального бытия человека как со-бытия. При этом обвинения в адрес деятельностного подхода, которые обобщили В. А. Лекторский и В. П. Зинченко в 2001 году, во многом снимаются.

Gert Valery Aleksandrovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Psychology and Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ACTIVITY APPROACH: GROWTH OF INTEGRITY AND SUBJECTIVITY OF INDIVIDUAL EXISTENCE AS CO-EXISTENCE

KEY WORDS: subject-object analysis of an activity; «dominating an opponent» as a measure of attitude to nature; a cycle of personal self-realization; individual existence of man as his co-existence.

ABSTRACT. The author argues that the logic of development of ontology of the activity approach in home philosophy and psychology was carried out in terms of reformatory activity of man. The existential perspective of foundation of the activity approach allows the concepts of A.N. Leontyev, E.V. Ilyenkov, G. S. Batishchev and S. L. Rubenstein to get new impulses of development towards the integrity and subjectivity of individual existence as co-existence. Thus, the accusations of the activity approach, which were generalized by V.A. Lektorsky and V.P. Zinchenko in 2001, have been overcome in many respects.

Исследование индивидуального уровня бытия человека разрушает созданные и придуманные «заборы» между философией, психологией и педагогикой. Выдерживание «предметной чистоты» этих научных дисциплин, размежевание их по «своим» журналам, диссертационным советам, должностным и функциональным обязанностям специалистов, факультетам вузов, учебникам, учебно-методическим отделениям привело в результате к накоплению различий в категориальном языке, к непониманию и даже непринятию друг друга. Это неблагоприятный результат. Для его преодоления нужны усилия и некоторая научная смелость в постановке задач.

Фельдштейн Д. И., обобщая научные результаты по защите диссертаций за несколько лет, считает, что «...мы все еще далеки от реальной интеграции научных сил в решении основных проблем педагогических, психологических, физиологических, антропологических, социологических, культурологических исследований, что не позволяет выйти на многие теоретические обобщения». [11, с. 8]. Он приходит к выводу о том, что необходимы «...исследования, направленные на создание концептуальных основ стратегии опережающего развития образования на новых тщательно методоло-

гически проработанных принципах ...» (там же, с. 11).

Каждый из научных подходов делает акцент на каком-либо предметном аспекте своих принципов и способов:

– когнитивный – принципы научности, рациональности, детерминизма, последовательности, преемственности;

– технологический – алгоритмичность, проектируемость, диагностичность, управляемость;

– культурологический – принципы открытости, вариативности, ситуативности, выбора, самостоятельности;

– системный – принципы структурности, функциональности, иерархичности, взаимосвязи, достаточной полноты;

– личностный – принципы развития, социализации, самореализации, целостности, девиации, профессионального самоопределения.

Мы развиваем со-бытийный подход как этап модификации деятельностного подхода, в котором акцент делается на целостность, субъектность, другого в бытии, необратимость, взаимообогащение, событие, смысл, цикличность изменений. Исследуется деятельностное сбытие (экзистенция) самой индивидуальности в процессах индивидуализации, а не «сбытие»

знаний, деятельности, технологий, культуры, социальной среды [12].

Как «второй», «поверхностный» слой изменений (знания, культура, деятельность, технологии, среда) по отношению к индивидуальности человека становится свойствами и проявлениями самой индивидуальности? Мы считаем, что при со-бытийном подходе поиск ответа имеет реальную деятельностную перспективу.

Интеграция научных подходов при со-бытийном деятельностном сбытии возможна. Во-первых, в соответствии с антропологическим принципом Л. Фейербаха (единство одного человека с другим, взрослого и ребенка, учителя и ученика) возможно категориальное обобщение, которое позволяет не ограничиваться в исследованиях рамками смыслов предметной деятельности отдельного человека, а обеспечивает возможность надпредметных смыслов развития общающихся и обучающихся, способных к созидательному и творческому сбытию во всех сферах жизнедеятельности, включая и профессиональную деятельность. Во вторых, именно деятельностное сбытие индивидуальности человека в целостности со-бытия позволяет модифицировать традицию деятельностного подхода в философии, психологии и педагогике, сохраняя преемственность и наработки предыдущих исследований, а главное, задать ему перспективу нового категориального оформления.

В. А. Лекторский, оценивая итоги дискуссии философов и психологов по обсуждению деятельностного подхода, на страницах журнала «Вопросы философии» в обобщенном виде представил несколько обвинений против деятельностного подхода.

Во-первых, в противовес «теории отражения» и концепции «социализации» в советском марксизме, деятельностный подход не отрицает идеи К. Маркса о предметном удвоении человека в преобразовательной деятельности и поэтому считается «вынужденной формой приспособления к официальной идеологии».

Во-вторых, проблемы феноменологии, герменевтики, постмодернизма, религиозной философии отличаются от интерпретаций с позиций деятельностного подхода, и тогда делается вывод о том, что «деятельностный подход предполагает очень узкое понимание философии».

В-третьих, современная цивилизация весьма опасается насильственной переделки природной среды и считается опасной для существования общества «сама установка на проектирование и конструирование».[6, с. 57–58].

Он считает: «...уподобление внутренних психических процессов трансформированным внешним действиям представляется большим упрощением».[6, с. 60] «Действия, включенные во взаимодействие с другим человеком, не являются теми же, что действия по производству предмета или по изменению объективной ситуации».[6, с. 61] И в конце своей статьи он задает вопрос: «Какой должна быть исходная модель деятельностной теории?»[6, с. 65].

Собственно претензии к «приспособлению», «узости», «упрощению», «насильственным» преобразованиям можно рассматривать не только как пороки деятельностного подхода, но и как «логику этапов» его становления и поиска самодостаточной теоретической модели.

Доминирующей логикой деятельностного подхода являлась логика субъект-объектного анализа. Признанными и оригинальными работами в этой логике являются исследования Э. В. Ильенкова и А. Н. Леонтьева. В основе их деятельностного подхода находится фундаментальная и обоснованная идея К. Маркса об изменении мира деятельным человеком как предметным существом. Именно в изменении и преобразовании мира человеком он усматривал главную особенность деятельности человека.

В ранних философских текстах у К. Маркса позиция по этой особенности деятельностного существования человека обозначена недвусмысленно: «... именно в переработке предметного мира человек впервые действительно утверждает себя как родовое существо. Это производство есть его деятельная родовая жизнь. Благодаря этому производству природа оказывается его (человека) произведением и его действительностью. Предмет труда есть поэтому опредмечивание родовой жизни человека: человек удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно, и созерцает самого себя в созданном им мире»[7, с. 566].

Акцент на предметном преобразовании природы характерен взглядам Э. В. Ильенкова и А. Н. Леонтьева. В деятельности человека общие законы изменения природы выявляются как общие законы развития самой природы. «Всеобщие законы изменения природы человеком – это и есть всеобщие законы природы, в согласии с которыми человек только и может успешно ее изменять»[5, с. 228]. Становление природы человеком не только выражает, но и подчеркивает сущностный уровень субъектности человека. Вне изменения природы субъектность человека не может ни проявиться, ни сформироваться, но выявление общих

законов природы и усвоение их как воспроизводство субъектности — это, по-видимому, не одно и то же. «Отдельный индивид всеобщие нормы человеческой деятельности в одиночку не вырабатывает и не может вырабатывать, какой бы силой он не обладал, а усваивает их готовыми в ходе своего приобщения к культуре вместе с языком и выраженными в нем знаниями» [5, с. 227]. Действительно, усвоение отдельным человеком уже выработанных общих законов изменения природы в деятельности возможно, а вот их выработка в процессе изменения природы дело не отдельного индивида.

В. П. Зинченко отмечает одну из причин такой ситуации: «Ведь в школе Леонтьева, в том числе и в его собственных исследованиях, действительным предметом было действие, а не деятельность» [4, с. 71].

В концепции Э. В. Ильенкова в качестве особого внутреннего движения, порождаемого движением человеческой деятельности, рассматривается «идеальность» вещи. Уже не само «сопротивление» предмета деятельности порождает образы, представления, а формы человеческой деятельности. «Человек, и только человек, перестает «сливаться» с формой жизнедеятельности, он отделяет ее от себя и, ставя перед собой, превращает в представление. Так как внешняя вещь вообще дана человеку лишь поскольку она вовлечена в процесс его деятельности, в итоговом продукте — в представлении образа вещи всегда сливается с образом той деятельности, внутри которой функционирует эта вещь» [5, с. 224]. Сами формы деятельности и представлены в вещи как ее «идеальность». «Это форма вещи, но вне этой вещи, и именно в деятельности человека, как форма этой деятельности. Или, наоборот, форма деятельности человека, но вне этого человека, как форма вещи» [5, с. 256]. Поскольку «идеальность» вещи порождается деятельностью человека по изменению этой вещи, постольку в изменении вещи, в процессе формопорождения и появляется то содержание, которое порождает взаимоотношения между людьми.

Поэтому при определении личности автору логично предположить, что «она не внутри единичного тела, а как раз вне его, в системе реальных взаимоотношений данного реального тела с другим таким же телом через вещи, находящиеся в пространстве между ними и замыкающие их «как бы в одно тело», управляемое «как бы одной душой» [5, с. 394. См. также с. 227, 249, 269].

Постепенное накопление формопорождающего социального содержания позволяет подходить к развитию человека как историческому явлению. Исторически происходит расширение жизненного простран-

ства человека, его «коллективного тела («ансамбля социальных отношений»), частичкой и «органом» которого и выступает каждый отдельный человеческий индивид» [5, с. 394]. Тогда разница между сущностью и существованием человеческой личности заключается «между всей совокупностью социальных отношений (которая есть «сущность человека вообще») и той локальной зоной данных отношений, в которой существует конкретный индивид, той их ограниченной совокупностью, которой он увязан непосредственно, через прямые контакты» [5, с. 394].

Очевидно, что исторически все более значимыми становятся процессы усвоения и освоения накапливаемого социального содержания и существенным отношением является отношение индивид-общество, где субъектность закрепляется за обществом. Как-то незаметно субъектность в процессах изменения природы оборачивается субъектностью в процессах усвоения и освоения образов и образцов культуры общества. Если в концепции А. Н. Леонтьева субъект-объектный анализ человеческой деятельности приводит к порождающей роли предметности и особенной роли при этом сознания, то в концепции Э. В. Ильенкова уже формопорождение деятельности приводит к социальному содержанию предметного мира и образов, представлений сознания. Субъект представлен либо его сознанием, либо является «органом» общественной целостности, а активной стороной во взаимодействии субъекта и объекта является либо предмет деятельности, либо форма деятельности, находящиеся вне субъекта, то есть субъектность самого субъекта ставится под сомнение.

Г. С. Батищев в логике субъект-объектного анализа деятельности человека увидел не только возведение ее в некую абсолютную субстанцию, что неявно содержит в себе в качестве предпосылки антропоцентризм, но и утверждение логики развития органических систем. В сравнении деятельности с органической системой он увидел многие недостатки и ограничения в развитии человека и общества. Он пишет: «... именно как единственная органическая система деятельность не терпит ничего такого, что не поддавалось бы снятию и обращению в «недостающие ей органы», в нечто служебное и подчиненное ее собственному системообразующему началу. Здесь возможно развитие через повышение организации того же самого начала, но невозможно принятие инородного начала на паритетных, равных условиях, следовательно, невозможно и совершенствование, требующее преодоление самого себя ради чего-то

более совершенного. Деятельность как органическая система своемерна, то есть свое развитие она допускает как укрепление и обогащение себя и как торжество над снятым ею инородным содержанием, вобранным и ассимилированным ею в себе. Она накладывает на мир «заранее установленный масштаб» [1, с. 31]. Г. С. Батищев также отмечает неспособность деятельности к совершенствованию, к саморазвитию, причем видит причину этой неспособности в механизме снятия и подчинения деятельностью снятого содержания, что порождает доминирование своемерия человека, которое не будет удовлетворено, пока не подчинит себе весь мир.

Снятие в органической системе с целью создания «недостающих ей органов» уничтожает в деятельности человека ценностные мотивации и возможности адекватного решения предметных задач «без всякого заранее установленного, своемерного заинтересованно-корыстного, потребностного мерила» [1, с. 174]. Предлагается логика глубинного общения, когда наличие, как минимум, двух субъектов при решении предметных задач нарушает своемерие каждого из субъектов, поскольку они не поддаются редукции друг к другу, поскольку возникает не просто органическая, а гармоническая система. Онтология глубинного общения «обращает нас к логике встречи между субъектами и взаимной сопричастности при соблюдении каждым доминантности на другого, особенно при резкой контрастности типов и уровней культур» [1, с. 323].

Эти идеи перекликаются с другим фундаментальным положением в философии К. Маркса. Размышляя над вопросами – насколько природа стала человеческой сущностью человека, в какой мере потребность человека стала человеческой потребностью, – он пришел к такому ответу: «...в какой мере *другой* человек в качестве человека стал для него потребностью, в такой мере сам он, в своем индивидуальнейшем бытии, является вместе с тем общественным существом» [7, с. 587]. Мысль о потребности в другом человеке высказывается в разных вариантах, и на нее обращали внимание многие исследователи. Но для нас важно подчеркнуть только то, что потребность в другом человеке или «доминантность на другого» выражает *меру* человеческого отношения к природе и вместе с тем меру социальности отдельного человека, его индивидуального бытия. И хотя обозначенные главы по исследованию общения и потребности в общении остались у К. Маркса нереализованными, вряд ли кто-то сможет усомниться в реализации формулы – отношение человека к природе опосредовано

отношениями между людьми – во всем последующем его творчестве.

В. П. Зинченко, оценивая исследования по деятельностному подходу в психологии, вполне обосновано заявляет: «Психологическое содержание деятельности не извлекалось из нее, а искусственно вводилось. Например, деятельность плюс мотив (А. Н. Леонтьев); деятельность плюс потребность – нужда (В. В. Давыдов); деятельность плюс мышление – итог – осмысленная деятельность (П. Я. Гальперин), или – мыследеятельность (Г. П. Щедровицкий); деятельность плюс сознание – итог – единство сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн) и т. д. и т. п.» [4, с. 84]. Мы согласны с В. П. Зинченко в том, что отдельные экзистенциалы человека скорее вводились в онтологию деятельностного подхода, а не выводились из нее.

Однако мы считаем, что в концепции С. Л. Рубинштейна уже была намечена и экзистенциальная перспектива деятельностного подхода. При этом проблема человека в философии предстает не как проблема субъекта познания, а как проблема деятельностного способа существования человека в соотношении с его бытием. «Решение этой проблемы направлено против отчуждения как человека от бытия, так и бытия от человека» [10, с. 258]. Если в философском учении о бытии выпадает человек и бытие сводится к его материальности или к миру вещей, то «бытие человека, способ общественного бытия, история – деонтологизируются, выключаются из бытия в силу равенства: бытие = природа = материя» [10, с. 259]. Аргументами против деонтологизации бытия человека, на наш взгляд, могут быть: «вхождение» человека внутрь бытия при наличии объективного отношения человека с миром и обоснование субъектности бытия. Иначе и субъектность человека не будет обоснована и, тем более, его способность преобразования природы, присущая только высшему ее существу.

Здесь мы усматриваем указание на решение научного поиска, указание на решение основных философских вопросов посредством анализа бытия человека.

Если же в философии в учении о познании человек выпадает из бытия и гносеологическое отношение предстает как отношение сознания, мышления к бытию, то устанавливается «ложность равенства человек = субъект = субъективность = кажимость, на основе которого производится философское уничтожение бытия» [10, с. 330]. Аргументами против деонтологизации бытия в учении о познании (или гносеологизации бытия) должны быть не только вхождение сознания, мышления внутрь бытия и наличие гносеологического отношения внутри

бытия, но и обоснование методов и принципов познания в качестве характеристик субъектности бытия человека. Иначе субъектность бытия человека не будет опосредована сознанием, мышлением, тем более не будет обоснована возможность всеобщности и универсальности преобразующей деятельности человека.

И действительно, логическое развертывание поиска приводит С. Л. Рубинштейна к антропологическому методу и принципу Л. Фейербаха, к единству одного человека с другим, хотя автор и не проводит анализа его позиции. Так антропологический метод у С. Л. Рубинштейна представлен в следующей его позиции: «Определение природы и других способов существования (например, мира) может быть понято только через человека. Соотношение природы и другого статуса бытия - «фабрикуемого» предметного мира, создаваемого человеком из материала природы, - может быть понято только через способ существования человека»[4, с.259]. Деонтологизация и гносеологизация бытия человека не дают возможности стать в философии именно человеку «отправной точкой всей системы координат» в познании и преобразовании природы. Но специфика бытия человека не может быть раскрыта без открытых Л. Фейербахом антропологического метода и антропологического принципа.

Бытие человека С. Л. Рубинштейн пытается сформировать как самодостаточное целое, способное к саморазвитию. Для подобного понимания его позиции и направленности анализа, мы считаем, вполне достаточно оснований. Но из этого несомненного достоинства в научном поиске теоретического конструкта, инварианта бытия человека следует и жесткое требование - применение его к описанию социальных процессов, применение к самому бытию. Только в процессах развития бытия человека можно увидеть механизмы самодостаточности и саморазвития его целостности.

Восхождение от сущности к существованию начинается уже с определения их взаимосвязи в самом бытии человека. «В связи с необходимостью расчленять понятия «сущность» и «существование» следовало бы для всего сущего, а не только для человека определить сущность как способ существования»[10, с.275]. С возникновением человека возникает и другой способ существования. Возникает специфика во внутреннем самоопределении и в самодетерминации бытия человека, в отношениях с условиями и обстоятельствами. Наибольшее внимание исследователей по вопросу специфики человеческого существования привлекла у авто-

ра диалектика внешнего и внутреннего, устойчивого и изменчивого.

Общий принцип решения взаимосвязи внешнего и внутреннего сформирован автором еще в работе «Бытие и сознание». Он заключается в соотношении самоопределения и зависимости от другого: внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, собственную природу данного явления. В работе «Человек и мир» автор вновь возвращается к этому принципу: «Специфика человеческого существования заключается в мире самоопределения и определения другим (в специфическом характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания)»[10, с. 280]. Именно в сущности как способе существования автор и усматривает внутреннюю основу изменения явлений в процессе его взаимодействия с другим, именно сущность выступает как устойчивое в явлениях, как опосредующее звено всех этапов процесса изменения явления. «Сущность - это специфическое преобразование внешних воздействий, их преломление определенным образом»[10, с. 282].

Когда Л. С. Рубинштейн рассматривает субъектность человека, тогда им выделяются два основных способа существования человека. Первый - жизнь в пределах непосредственных связей человека с другими людьми, с отдельными явлениями. «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования»[10, с. 351]. Рефлексия обеспечивает разрыв непосредственных связей жизни и создает новые внутренние условия бытия человека, позволяющие занять позицию над ситуацией, выработать общее отношение к жизни. «От такого обобщенного, итогового отношения к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, и степень зависимости его от этой ситуации или свободы в ней»[10, с. 352]. Выступая против сведения человека к сознанию, мышлению, против первичности отношения сознание - бытие, автор именно в сознании находит и источник выхода за пределы наличной ситуации, и завершение преломления внешних воздействий на внутренние условия, причины, основания, структуры. И, несмотря на это, мы считаем, что именно С. Л. Рубинштейн сделал тот шаг в поиске деятельностного бытия человека, который помогает восстановить интерес философов, педагогов и психологов к

изучению индивидуального уровня деятельности бытия человека.

Ни вещь или опредмеченная деятельность, а индивиды являются началом и концом деятельностного цикла сбывания, они замыкают целостность деятельности в обновлении их общего предмета деятельности. Процесс деятельности и есть процесс обновления индивидов, можно сказать, что это один и тот же циклический процесс, но дело усложняется двоякой направленностью опредмечивания деятельности – как в продуктах деятельности, так и в самих индивидах. Условия и предметное содержание, которые рождаются и в ходе деятельностного процесса, тоже «подчинены» живой деятельности индивидов и опредмечиваются в них. Каждый индивид является носителем одновременно опредмеченной и живой деятельности [8]. И опредмеченная деятельность в индивидах, и опредмеченная деятельность в условиях и средствах деятельности, и предметы (объекты) деятельности «подчинены» живой деятельности индивидов в процессе их деятельностного бытия как со-бытия. Предмет – это источник ответного смысла и слова, чувства и действия. Именно предмет «говорит» об авторе и вопрошает ответного смысла от другого, который как со-участник, со-автор предметного пространства со-бытия домысливает, дорабатывает, дополняет, отрицает... В пространстве со-бытия «предмет от меня» создает у другого ситуацию соотношения его смыслов, чувств, действий с теми, что содержит в себе этот предметный посыл. А ответ другого, также предметно выраженный, создает ситуацию со-участия и со-отношения для меня. В деятельностном со-бытии предметные действия являются необходимыми, но недостаточными для развития индивидов.

Здесь уместно привести важный вопрос Семена Франка, который им поставлен в последней его работе, опубликованной в 1949 году и известной нам в последнее время после опубликования в 2007 году. Вопрос звучит так: «...в какой мере выходение за пределы моего «я» и пребывание внутри него или обладание им самим имеют в последнем счете тождественную природу?» [12, с. 57]. С. Франк настаивает на ошибочности идей всякого индивидуализма, он утверждает наличие сверхвременного единства реальности «во мне» и «вне меня». Трансцендирование и есть выход за пределы себя как чего-то ограниченного. «Сознавать или иметь границу и выходить за нее означает здесь одно и то же» [12, с. 118]. Но выход за пределы самого себя это выход к чему? Ответ такой: «...мы сполна открыты только себе самим – и Богу» [12, с. 118]. То-

гда сверхиндивидуальная основа индивидуального бытия совершенно очевидна. «Она есть то всеобъемлющее и всепронизывающее единство бытия вообще, соучастие в котором конституирует все частно сущее...» [12, с. 60].

Несмотря на получение ответа в решении сложного вопроса при помощи идеи Бога и в рамках сознания, С. Франк настаивает на активном соучастии человека в создании своего субъектного бытия. «Бытие самого субъекта не «субъективно»; не входя в состав объективной действительности, оно остается подлинной, в известном смысле самодовлеющей, прочно утвержденной *первичной реальностью*. Эта реальность гораздо более весома и значительна, чем объективная действительность» [12, с. 45]. Обоснование наличия первичной реальности важно для С. Франка в его метафизике, потому что она позволяет сохранить каждому человеку свое Я на индивидуальной основе. Идея «индивидуальности» человека не исчезает, а усиливается субъектной активностью, соучастием в метафизическом слое бытия человека. «Мы сами есть то, что мы творим в себе» [8, с. 146]. Можно сделать важный для нас вывод о том, что тождество природы пребывания человека «вне» и «внутри» себя достигается, по существу, на основе как субъектности первичной реальности, так и субъектности самого человека в этой первичной реальности.

Индивидуальное бытие как со-бытие, на наш взгляд, и есть та «первичная реальность» С. Франка, которая обеспечивает идентификацию себя и других в своем пространстве и времени, которая сохраняет и развивает относительное тождество внутреннего и внешнего мира индивидуальности в процессах ее сбывания. Не индивидуальности человека противостоит социальная среда и социальное пространство, а индивидуальное бытие как со-бытие опосредует все «внешние» воздействия на индивидуальность.

Человек получает информацию о мире через предметное действие и сознание в концепции А. Н. Леонтьева и Э. В. Ильенкова, через отношение с другим как доминантность на другом в концепции Г. С. Батищева, через соответствие и опосредование внешнего и внутреннего в бытии человека в концепции С. Л. Рубинштейна, через все пять ниженазванных процессов:

1. На когнитивном уровне.
2. На эмоционально-чувственном уровне.
3. На уровне предметного действия.
4. На уровне отношений с другим.
5. Состояние диссонанса как со-ответствие (несоответствие) всех процессов между собой.

Взаимопревращение индивидуальности в бытие, а бытия в индивидуальность есть реальный деятельностный процесс сбывания и развития единства уникального и универсального, особенного и всеобщего, индивидуального и социального. Индивидуальное бытие как со-бытие опосредует внешние воздействия, включая и отражательно-познавательные, и обосновывает вариативное многообразие результатов индивидуализации человека – от негативных до позитивных в одной и той же социокультурной среде [2; 3].

В онтологии деятельностного подхода концепции А. Н. Леонтьева, Г. С. Батищева, С. Л. Рубинштейна, Э. В. Ильенкова обретают смысл необходимых этапов становления его со-бытийной перспективы как в философии, так и в психологии и педагогике.

В образовании доминируют словесно-логические и абстрактно-понятийные механизмы. Со-бытие и его целостность позволяют обратить внимание на ограниченность такого подхода к освоению культуры, поэтому в экзистенциальной перспективе деятельностного подхода необходимо понимать более широкие основания сбывания человека и существенное разнообразие его результатов. Мир открывается человеку через целостность и субъектность его бытия – вот пафос и перспектива обогащения деятельностного подхода.

Другой человек в диалоге не только расширяет пространство моего индивидуального бытия в выходе к нему, но и делает его открытым миру, наиндивидуальным. Другой порождает ситуацию трансцендирования к новым смыслам и ценностям, постоянного выхода за пределы самого себя и наличного бытия. Другой порождает диалог

чувств, знаний, действий, смыслов и ценностей. По существу в циклах диалога, где обратная связь атрибутивна, порождаются не отношения чувств, действий, знаний, смыслов и ценностей двух индивидуальностей, а при доминанте «Для Другого» рождается их со-отношение.

Предметное удвоение индивидуальностей порождает в бытии двойное кольцо движения предметного содержания и дает возможность в отношениях между ними проявить субъектность друг к другу. Отношение к самому себе оказывается опосредованным отношением другого ко мне, а отношение к другому опосредовано отношением к самому себе. Возникает со-отношение предметно реализованных индивидуальностей. Со-знание опосредовано само-сознанием, а самосознание – со-знанием; их со-отношение – есть отношение к отношению как идеальное движение предметного содержания внутри со-бытия.

Все суммарные эффекты, происходящие в целостности индивидуального бытия одновременно, именно поэтому продлеваются во времени в процессы осмысления, переживания, общения, предметной самореализации, стыда. Именно в этих понятиях суммарный эффект циклических процессов в целостности со-бытия и получает категориальное оформление в целостности индивидуальности. Целостность со-бытия человека может и должна являться целевым и ценностным ориентиром в образовании. В целостности самой индивидуальности на основе со-отношения смыслов, чувств, целей, действий происходит деятельностное сбывание позиций «Я хочу», «Я знаю», «Я могу», «Я должен».

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г. С. // Деятельность: теория, методология, проблемы. М. 1990.
2. Герт В. А. Со-бытийное оформление этапов развития субъектности обучающихся в образовательных процессах // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал МАНПО, Москва. 2012. № 7. С. 85-92.
3. Герт В. А. Целостность со-бытия индивидуальности человека и принцип природосообразности // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 37-42.
4. Зинченко В. П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем»). // Вопросы философии, 2001, №2.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. 1991.
6. Лекторский В. А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопросы философии. 2001., №2.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М. 1956.
8. Прямикова Е. В. Компетентный и деятельностный подходы к школьному образованию: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 2. С. 192-206.
9. Рубинштейн С. Л. О философских основах психологии. (Ранние рукописи К. Маркса и проблемы психологии) // Проблемы общей психологии. М., Педагогика. 1973.
10. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., Педагогика, 1973.
11. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. 2012. №1.
12. Франк С. Л. Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия. М. : Хранитель, 2007.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук.

УДК 37.018.5:27-774(470.5)(091)
ББК 4403(235.55)5-429

ГСНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Ефремова Ульяна Павловна,

кандидат исторических наук; доцент кафедры общепрофессиональных дисциплин, МБОУ ВПО «Екатеринбургская академия современного искусства» (институт); 620078 г. Екатеринбург, ул. Мира 40а; e-mail: uliana_ef@mail.ru.

ПОВЫШЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УРОВНЯ ПЕДАГОГОВ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ УРАЛА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: второклассные школы; церковно-учительские школы; духовные семинарии; Епархиальные училища; педагогические курсы и съезды.

АННОТАЦИЯ. Анализируется уровень профессиональной подготовки педагогов начальных церковно-приходских училищ. Рассматриваются способы повышения уровня образования и подготовки учителей кадров начальных школ церковного ведомства.

Efremova Uliana Pavlovna,

Candidate of History; Associate Professor of Department of General Professional Disciplines, MBOU VPO "Ekaterinburg Academy of Contemporary Art" (Institute), Ekaterinburg, Russia.

RAISING THE EDUCATIONAL LEVEL OF TEACHERS OF PARISH SCHOOLS IN THE URALS IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURY

KEY WORDS: second-class schools; parish-teachers schools; seminary; eparchial colleges; pedagogical courses and conferences.

ABSTRACT. The level of professional training of teachers of parish schools is analysed in the article. The author discusses the ways of improving education and teacher training departments of church primary schools.

В конце XIX – начале XX в. церковно-приходская школа выступала одной из сфер реализации образовательной стратегии развития общества, осуществлявшейся церковью и государством. В структуре деятельности церковно-приходских школ одно из центральных мест принадлежало работе учителя. В исследуемый период педагоги являлись главными «инструментами» в повышении грамотности населения страны, в том числе и Урала. Поэтому в 1884 г. правительство, развивая сеть церковно-приходских школ, озаботилось проблемой подготовки педагогических кадров данных учебных заведений.

Обучение в начальной церковной школе осуществляли священники и учителя, которые делились на духовных и светских педагогов. Духовными учителями являлись лица, получившие высшее, среднее или низшее духовное образование. Они преподавали Закон Божий, церковное пение, старославянскую грамоту, обучали молитвам и другим религиозным предметам. Светские преподаватели обучали азам грамоты: письму, началам арифметики, чистописанию, русскому языку.

Необходимо отметить, что в церковно-приходской школе учителем по всем предметам до середины 1880-х гг. мог являться лишь священнослужитель. С появлением «Правил о церковно-приходских школах от 13 июня 1884 г.» ситуация изменилась. Пункт десятый указанного документа расширил круг людей, обладавших правом преподавать в данном типе учебных заведений: «обучение в церковно-приходских школах

производят местные священники или другие, по соглашению, члены причта, а равно особо назначаемые для того, с утверждения епархиального Архиепископа, учителя и учительницы, под наблюдением священника» [35, с. 5–20].

С ростом церковно-приходских школ увеличивалась и потребность в квалифицированных педагогических кадрах. Так, по статистическим данным о числе церковно-приходских школ Российской империи видно, что в Уральских епархиях в 1884 г. данных школ насчитывалось 231, к 1900 г. – 934, к 1907 г. – 1152, а к 1914 г. число начальных церковно-приходских училищ увеличилось до 1773 [34, с. 1–30]. Таким образом, за 30 лет количество начальных церковных школ в Пермской, Вятской, Екатеринбургской и Уфимской епархиях увеличилось в 7,6 раз.

При открытии церковно-приходских начальных учебных заведений планировалось, что учителями будут лица, окончившие институты, гимназии, семинарии, духовные и Епархиальные училища, специальные учительские школы и другие учебные заведения. На практике же зачастую в учителя принимались студенты университетов и духовных семинарий, унтер-офицеры, крестьяне, дочери и жены священнослужителей, не имеющие документов об образовании. Подобные факты были типичны для сельских школ отдаленных районов Уральского региона. Так, например, в 1904–1905 гг. в Шадринском уезде из 51 учителя, преподававшего в церковных школах, 22 преподавателя имели «свидетельства на

звание учителя» [7, л. 2], а 29 педагогов не имели документов, подтверждающих профессиональную квалификацию [6, л.10-13]. Подобная ситуация наблюдалась в Кунгурском уезде, где из 62 учителей свидетельство на преподавание в народной или церковной школе имели только 16 человек [14, л. 6-8].

Материалы Вятской епархии за 1893 г. свидетельствуют о том, что образовательный ценз учителей был разным. Так, по данным отчета Вятского губернского Епархиального училищного совета за 1893 г., становится понятным, что общее количество преподавателей церковно-приходских начальных учебных заведений составляло 575 человек. Из них 162 учителя имели высшее или среднее образование, 124 педагога имели свидетельство на звание учителя начального училища, 78 человек по документам являлись учителями церковно-приходских школ, 79 – имели документ, дающий право преподавания в школах грамоты, свидетельства об образовании не имело 132 человека [1, л. 1–30]. В процентном соотношении получается, что 23% от общего числа преподавателей церковно-приходских школ обучали детей грамоте, не имея документа, дававшего право на ведение педагогической деятельности. Но в то же время 28,2% учителей имели окончанное высшее и среднее образование. Таким образом, можно сказать, что в церковно-приходских школах образовательный ценз преподавателей был недостаточно высоким.

Также он проигрывал по отношению к земским школам, где образовательный уровень педагогов был выше. Так, по данным Н. М. Поляковской об уровне образования народных учителей Пермской губернии в начале XX в., в земских учреждениях работали 1916 преподавателей мужского и женского пола. Из этого числа педагогов высшее образование имели 0,1% учителей, учительские семинарии закончили 9,1%, средние учебные заведения – 43%, женские прогимназии – 20,4%, низшие учебные заведения 20,8%, домашнее образование получили 6,6%. Учителей с неоконченным образованием среди преподавателей земских учреждений не выявлено [48, с. 105]. Следовательно, образовательный ценз учителей земских училищ был выше образовательного уровня преподавателей церковно-приходских школ. Данная ситуация была типична для начальных школ всего Уральского региона.

Для повышения образовательного уровня учителей церковно-приходских школ Святейшим Синодом в 1888 г. было принято положение «Об испытаниях и свидетельствах на звание учителей и учительниц церковно-приходских школ». Оно предоставляло пра-

во проводить испытания и выдавать свидетельства на звание учителей и учительниц данного типа школ правлениям духовных семинарий и училищ, а также Советам Епархиальных училищ. В 1899 г. были составлены «Правила для производства испытаний по духовному ведомству на звания учителя или учительницы одноклассной церковно-приходской школы». В соответствии с этими правилами педагоги, претендовавшие на звание учителя, должны были сдавать экзамены. Лица, получившие на экзамене положительную оценку (не менее 3,5 баллов), приобретали звание учителя или учительницы церковно-приходской школы. Лица, не прошедшие испытания, имели право еще раз пройти их через год [30, с. 126–128; 46, с. 125–130].

Для поднятия уровня образования и подготовки кадров учителей начальных школ церковного ведомства Обер-прокурор Святейшего Синода К. П. Победоносцев разработал проект устройства второклассных церковно-приходских школ с учительскими курсами в каждом уезде. Проект был утвержден в 1896 г. Второклассная церковно-приходская школа имела целью подготовить учащихся к преподавательской деятельности. Курс обучения в ней был равен трем годам и состоял из третьего и четвертого отделения двухклассной школы и учительского курса [29, с. 612–613].

Для прохождения учительского курса во второклассных школах привлекались не все ученики, а только те из них, которые в процессе обучения проявляли склонность к работе в качестве учителя. Так, например, в июне 1889 г. решением Пермского Епархиального училищного совета были созданы мужская и женская второклассные школы для подготовки учителей, учениками которой стали выпускники, стремившиеся стать учителями [5, л. 3; 9, с. 278–289].

Программа второклассного училища предусматривала следующие дисциплины: Закон Божий, церковную историю, учение о богословии, церковное пение, русский и церковно-славянские языки, отечественную историю, географию, арифметику, геометрическое черчение и рисование, начальные практические сведения о гигиене, чистописание, рукоделие, дидактику или методику преподавания. При второклассных школах состояли одноклассные школы для подготовки учеников к преподаванию. Лица, окончившие второклассные школы, получали свидетельство на право преподавания в школах грамоты. Для преподавания в церковно-приходских школах выпускникам второклассных учебных заведений необходимо было по истечении двух лет сдать эк-

замены на звание учителя церковно-приходской школы.

Второклассные школы открывались по представлению Епархиальных училищных советов с разрешения Синодального училищного совета. Так, Первые второклассные школы на Урале появились в Пермской губернии в 1893 г. – Мотовилихинская второклассная мужская церковно-приходская школа, а в 1894 г. в Мотовилихе открылась женская второклассная школа, первый выпуск которой состоялся в 1899 г.

Нужно заметить, что второклассных школ на Урале было немного. По статистическим данным Российской империи, к 1914 г. второклассных церковно-приходских школ в Уральском регионе насчитывалось 26, из них в Вятской епархии открыто 13 школ, в Екатеринбургской епархии – 2 (Далматовская второклассная школа в Шадринском уезде и Каслинская второклассная школа в Каслинском заводе) [10, с. 428; 11, с. 762–763; 18, с. 280; 13, с. 284–285], в Пермской – 5 и в Уфимской епархии – 6 [40, с. 24–25]. Таким образом, наибольшее количество второклассных школ на Урале насчитывалось в Вятской епархии, а наименьшее – в Екатеринбургской. Скорее всего, это связано с территориальной расположенностью и административной значимостью района и, как следствие, – потребностью в педагогических кадрах. Например, в Вятской епархии церковно-приходских школ было больше, чем в Екатеринбургской, следовательно, потребность в педагогических кадрах также была больше.

Во второклассных учебных заведениях учителями могли стать как мужчины, так и женщины, в самих же школах обучение было раздельным. Это подтверждают отчеты церковно-приходских школ: Юмской, Кычановской, Слободской и данные совета Балезинской второклассной школы Вятской епархии, из которых видно, что во второклассные школы принимаются мальчики и девочки не моложе 13-14 лет [23, с. 547–548; 22, с. 547–548; 20, с. 548–549; 17, с. 634–635; 21, с. 363–364]. Обычно учащиеся второклассных школ после окончания курса назначались на место учителя церковно-приходских школ и школ грамоты.

Большую роль в подготовке квалифицированных педагогических кадров играли духовные семинарии и женские Епархиальные училища, дававшие около четверти учителей и учительниц церковной школы.

Духовные семинарии на Урале образовывались с начала XIX в. Они создавались с целью подготовки священнослужителей для распространения истинно христианского учения, поскольку выпускники учебных заведений работали в церквях, вели цер-

ковные службы, проповеди и т. д. Программы семинарий включали такие предметы как латынь, русскую грамматику, поэзию, риторику, философию, богословие, физику, логику [49, с. 18–20; 45, с. 275–279]. Примером духовной семинарии является Пермская семинария, открытая в 1800 г. Ее воспитанники поступали в другие духовные и светские учебные заведения, в том числе и институты. Пермская духовная семинария имела три отделения: низшее – словесное, среднее – философское и высшее – богословское. Методика преподавания заключалась в заучивании информации, за провинности учащихся наказывали, сажая в карцер, морили голодом, бывали случаи использования розг. Среди учителей семинарии преобладали выходцы из духовного сословия, большинство имели духовное образование. В семинарии учились дети разночинцев, священников, зажиточных крестьян [19, с. 306]. Кроме того, данное учебное заведение готовило выпускников на учительские должности.

Яркими примерами деятельности уральских Епархиальных училищ, задачей которых было не только дать духовное образование дочерям священников, но и подготовить учительниц для начальных церковно-приходских школ, были: Екатеринбургское Епархиальное женское училище, действовавшее с 1880 г. [24, с. 57–71; 25, с. 350–351; 33, л. 1–4; 32, л. 2], Уфимское Епархиальное женское училище, открытое в 1862 г., Пермское Епархиальное женское училище и Вятское женское Епархиальное училище, открытые в 1888 г. и 1883 г. [3, л. 6 об; 4, л. 8; 38, л. 4–5].

Программы Епархиальных женских училищ были приближены к программам светских образовательных учреждений. Согласно отчетам, представленным Уфимским и Екатеринбургским епархиальными женскими училищами, полный перечень всех предметов включал Закон Божий, церковно-славянский язык, арифметику, физику, геометрию, географию, историю, церковное пение, рукоделие, чистописание, русский язык, словесность, французский и немецкий языки, гигиену, гимнастику [37, л. 2; 50, с. 256–257].

В процессе обучения, кроме общеобразовательных и религиозных предметов, ученицы Епархиальных женских училищ изучали педагогику. Уроки педагогики проводились два раза в неделю в шестом классе. Программа предмета включала в себя понятие о дидактике и делилась на общую и частную методику. В разделе частной дидактики или методики в программе предусматривалось изучение педагогических методов обучения, рассматривались их отли-

чия от научных методов. Программа предусматривала также овладение методикой преподавания конкретных предметов учебного курса начальных народных училищ всех типов, что позволяло вырабатывать у воспитанниц навыки ведения педагогической деятельности [31, с. 1126–1129; 42, с. 13–19; 43, с. 85–91; 44, с. 34–41; 47, с. 56–71].

Зачастую при Епархиальных училищах открывались начальные церковные учебные заведения, в которых также обучали будущих учительниц. Примерами стали образцовая церковно-приходская школа, действующая с 1887 г. при Екатеринбургском Епархиальном женском училище; образцовая одноклассная церковно-приходская школа, открытая в 1896 г. при Епархиальном женском училище в Пермской губернии [26, с. 148–149]. В данных школах на протяжении существования Епархиальных училищ ученицы, начиная с пятого класса, проходили педагогическую практику [24, с. 57–71]. Первые полгода практикантки вели общие классные занятия. К каждому занятию будущая учительница готовила конспект, который просматривал руководитель школы, а после урока его проведение выносилось на обсуждение одноклассников воспитанницы. Со второй половины года пришедшие на практику ученицы, теперь уже шестого класса училища, переходили к индивидуальным занятиям с учащимися воскресной школы, брав себе на урок одного или двух обучаемых [25, с. 350–351].

После окончания Епархиальных женских училищ их выпускницам выдавалось свидетельство, дававшее право преподавать в церковно-приходских учебных заведениях.

Таким образом, в изучаемый период Екатеринбургское, Вятское, Пермское и Уфимское епархиальные женские училища являлись одним из важнейших каналов подготовки педагогических кадров для начальных училищ Уральского региона, в первую очередь, для церковно-приходских школ.

Не менее важным образовательным учреждением, поставляющим квалифицированные кадры в церковно-приходские школы, были церковно-учительские школы. Их целью было подготовить учителей для начальных училищ всех разрядов. Данные школы открывались с разрешения Святейшего Синода. Для обучения в этих учебных заведениях принимались дети от 15 до 17 лет на базе законченной второклассной школы или иных учебных заведений. Обучение длилось три года. Общий список изучаемых предметов состоял из Закона Божьего, церковной истории, дидактики и главных основ педагогики, церковного пения с обучением музыке, церковно-славянского и русского языка, словесности и истории ли-

тературы, всеобщей и русской истории и географии, математики, состоящей из арифметики, геометрии и землемерия, природоведения, черчения и рисования, гигиены и рукоделия [39, с. 167–168; 12, с. 591–592]. Выпускники, закончившие церковно-учительские школы на оценку отлично, получали аттестаты. Всем остальным учащимся выдавались свидетельства, предоставляющие право на звание учителя начального училища.

В статистических отчетах о церковных школах Российской империи и в сведениях о школах в Уральском регионе данные о церковно-учительских школах отсутствуют; однако такие школы все же функционировали на Урале. Так, например, в 1894–1895 гг. в Перми была открыта церковно-учительская школа при братстве Святителя Стефана (она возникла после преобразования двухклассной школы). Эта церковно-учительская школа была открыта постановлением Пермского Епархиального училищного совета, ее целью являлось «обучение в ней учащихся и получением необходимого образования для достойного прохождения должности псаломщика ... и для ведения учебного дела в церковных школах» [36, с. 1338–1339]. Школа была двухгодичной. В ней обучались ученики не моложе 16 лет и не старше 21 года. В 1896 г. школа подготовила первый выпуск учителей с количеством выпускников 16 человек [8, с. 47–48]. На Урале такие факты были не редкостью, но в ряде случаев статистика их не учитывала.

Важным средством повышения уровня образования учителей и учительниц церковных школ были педагогические курсы, учительские съезды, семинары. Курсы устраивались как в масштабах страны, так и в епархиях и уездах. Они могли быть общими или тематическими. По продолжительности съезды тоже различались в зависимости от решаемых задач и уровня финансирования со стороны Епархиального училищного совета. На курсах проводились как лекционные, так и практические занятия. В качестве преподавателей на курсах работали опытные учителя и педагоги, которые знакомили учителей с новейшими методами и приемами обучения, давали советы о наилучшей постановке школьного дела. Курсы были как краткосрочными, так и длительными [41, с. 20]. Краткосрочные курсы проводились в форме семинаров во время летних каникул школьников, это позволяло не нарушать учебно-воспитательного процесса. Примером является съезд учителей в селе Кудымкар Соликамского уезда в 1892 г. Целью данного съезда было ознакомление учителей с более рациональными методами преподавания. Кроме того, учителям давали

новые знания по тем дисциплинам, которые они ранее не изучали. Например, в Кудымкаре учителям было объяснено, что такое глобус и как с ним работать, что такое термометр, барометр и т. д. Обычно материальные затраты на педагогические курсы выделялись из средств Епархиального училищного совета, но в ряде случаев преподаватели на курсах работали со слушателями безвозмездно [16, с. 661].

Еще одним примером краткосрочных курсов для учителей являются курсы, проводимые в 1910 г. в Глазовском и Орловском уездах, находившихся в Вятской епархии. Из отчетов об устройстве краткосрочных курсов за 1910 г. видно, что Епархиальный училищный совет организовывал курсы длительностью в один месяц с 15 июня по 15 июля, в дни летних каникул и отпусков преподавателей. По призыву училищного совета курсы были проведены в школе грамоты Глазовского и Орловского уездов, стоимостью 8 рублей за человека. Преподавателями назначались И. В. Жилин, О. Н. Зубарев. Известно, что в Орловском уезде данные курсы посетил 61 учитель. Программа курсов предполагала обучение церковному пению [2, л. 1–4].

Типичным примером проведения краткосрочных курсовых мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов, являются учительские курсы в Уфе в 1898 г. На них обучался 71 человек, из них мужчин – 24, женщин – 47. Все участники курсов приезжали из разных уездов: Уфимского, Бирского, Мензелинского, Белебеевского и Стерлитамакского [27, с. 36–50].

Долговременные курсы обычно проходили в течение года. Преподавание на курсах шло по выходным дням. Например, 10 июня 1900 г. были открыты педагогические курсы в Сарапульском уезде. Они были рассчитаны на 30 человек. Руководителями курсов являлись Епархиальный училищный совет и Вознесенское Братство. Стоимость учебных курсов обошлась Училищному совету в 1475 рублей, но для учителей они были бесплатные. Программа курсов рассчитана на два месяца, занятия шли по воскресеньям. Все занятия начинались в восемь утра и заканчивались в девять вечера. Утром участники курсов давали образцовые уроки, после чего разбирались ошибки, допущенные при проведении занятия. В вечернее время участников курсов обучали методике преподавания дисциплин. Руководство курсов значительное внимание уделяло обучению участников церковному пению. После прохождения краткосрочных и долговременных курсов участники сдавали экзамены, а затем получали специальное удостоверение, свидетельствовавшее о повышении их квалификации [28, с. 884–890].

Необходимо заметить, что практика ежегодного проведения курсов и семинаров для учителей церковно-приходских школ в Уральских епархиях и уездах окончательно сложилась к 1900 г. Работа прерывалась лишь в неблагоприятные годы, а именно во время первой и второй революции (1905–1907 гг.; 1917 г.), в период Первой мировой войны 1914–1917 г., поскольку на их проведение требовались материальные затраты. Оплата педагогических курсов, семинаров обычно ложилась на плечи Епархиальных училищных советов и уездных отделений при них.

С 1914 г. для повышения образовательного уровня педагогов вместо курсов начинают устраивать порайонные совещания (съезды), на которых обучали учителей церковно-приходских школ. Так, по материалам наблюдателя церковно-приходских школ Уфимской епархии О. Ф. Машкевича видно, что целью данных совещаний являлось повышение образовательного уровня педагогического персонала церковно-приходских школ [15, с. 1–7]. Данные совещания в Уфимской епархии пришли на смену курсам, повышающим квалификацию учителей. Это было сделано для того, чтобы учителя, прошедшие курсы, не уходили работать в школы других ведомств. Порайонные совещания проходили в каждом уезде в начале учебного года и по воскресным и праздничным дням. В доклады совещаний включались вопросы, касающиеся методики преподавания, постановки правильного преподавания предметов, ведения классных документов и т. д. На совещаниях составлялись списки наглядных пособий, вырабатывались методы борьбы с беспричинными прогулами учеников. На некоторых совещаниях принимались решения о проведении учителем открытого урока. Так, например, в 1914 г. на кратковременных педагогических совещаниях слушателями и лекторами было разработано около 30 практических уроков и разрешено много вопросов, касающихся правильной постановки преподавания Закона Божьего, русского языка и чтения в инородных школах [49, с. 18–20].

Таким образом, устройство курсов, семинаров, съездов и т. п. играло большую роль для повышения образовательного уровня педагогического состава церковно-приходских школ, особенно для тех учителей, которые не получили специальную подготовку. Учителям, не имевшим образования, курсы помогали знакомиться с педагогическими приемами, а опытным педагогам, имевшим звание учителя, помогали приобретать новые знания в педагогическом и учебном плане. В результате повышения квалификации на курсах учителя

овладевали методикой ведения учебных занятий, широко рекомендованных в методической литературе того времени. Открытие учебных заведений способствовало не только повышению квалификации учителей, но и подготовке профессиональных педагогических кадров.

В конце XIX – начале XX в. педагоги церковно-приходских школ уральского региона могли повысить уровень образования

в высших и средних учебных заведениях, во второклассных школах, в Епархиальных училищах, на курсах и съездах для учителей. Однако в церковно-приходских школах наряду с квалифицированными педагогами зачастую работали учителя с низким общеобразовательным уровнем, что не могло положительно сказаться на качестве преподавания и обучения детей грамоте.

ИСТОЧНИКИ

1. ГАКО. Ф. 208. Оп.1. Д. 825.
2. ГАКО. Ф. 208. Оп. 1. Д. 1002.
3. ГАКО. Ф. 208. Оп. 1. Д. 1113.
4. ГАКО. Ф. 208. Оп. 1. Д. 1280.
5. ГАПК. Ф. 147. Оп. 1. Д. 333.
6. ГАШ. Ф. И-492. Оп. 1. Д. 1974.
7. ГАШ. Ф. И-492. Оп. 1. Д. 1970.
8. Епархиальная церковно-учительская школа. Отчет о деятельности братства святителя Стефана епископа Пермского за 1896 год // Пермские епархиальные ведомости. 1898. № 3.
9. Заметка о второклассных церковных школах Пермской епархии // Пермские епархиальные ведомости. 1898. № 14.
10. Из церковно-школьной жизни // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1902. № 9.
11. Из церковно-школьной жизни // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1903. № 22.
12. Из церковно-школьной жизни // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1903. № 19.
13. Каслинская женская второклассная школа Екатеринбургской епархии // Народное образование. 1906. № 9.
14. КГА. Ф. 535. Оп. 1. Д. 1.
15. Машкевич О. Ф. Первый опыт устройства порайонных педагогических совещаний учащих церковно-приходских школ Уфимской Епархии. Оренбург : [б.и.], 1916.
16. О преподавателях в школе // Пермские епархиальные ведомости. 1884. № 48.
17. О приеме в Слободскую второклассную женскую школу // Вятские епархиальные ведомости. 1900 № 16.
18. Далматовской второклассной школы Шадринского уезда // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1906. № 14.
19. От правления Пермской духовной семинарии // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1905. № 13.
20. От Слободской второклассной церковно-приходской женской школы // Вятские епархиальные ведомости. 1900. № 12.
21. От Совета Белезинской второклассной церковно-приходской школы // Вятские епархиальные ведомости. 1900. № 16.
22. От Совета Кычановской второклассной женской школы // Вятские епархиальные ведомости. 1896. № 12.
23. От совета Юмской второклассной женской церковно-приходской школы, Котельничского уезда // Вятские епархиальные ведомости. 1897. № 28.
24. Отчет о состоянии Екатеринбургского женского епархиального училища за 1886–1887 учебный год // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1888. № 3.
25. Отчет о состоянии Екатеринбургского женского епархиального училища за 1890 – 1891 учебный год // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1892. № 13–14.
26. Отчет о состоянии образцовой одноклассной церковно-приходской школы при Пермском епархиальном женском училище за 1897–1898 учебный год // Пермские епархиальные ведомости. 1899. № 9–10.
27. Отчет о краткосрочных педагогических курсах Уфимских школ по учебно-воспитательной части // Уфимские епархиальные ведомости. 1899. № 8.
28. Педагогические курсы для учителей и учительниц церковных школ Сарапульского Викариата // Вятские епархиальные ведомости. 1901. № 17.
29. Полетаев Н. Второклассные школы // Вятские епархиальные ведомости. 1896. № 12.
30. Правила и программы для испытания на звание учителя или учительницы церковно-приходских школ (одноклассных). СПб. : Синод. тип., 1899.
31. Программы предметов, преподаваемых в Екатеринбургском епархиальном женском училище // Екатеринбургские епархиальные ведомости. 1888. №. 48.
32. РГИА. Ф. 803. Оп. 12. Д. 23.
33. РГИА. Ф. 797 Оп. 96. 3 отделение. 4 стол. Д. 154.
34. Статистические сведения о церковно-приходских школах Российской империи (со времени издания высочайшего утверждения 13-ого июня 1884 г. правил о школах церковно-приходских). СПб. :Синод. тип., 1909.
35. Сумароков П. Собрание правил, законоположений и распоряжений Святейшего Синода о церковно-приходских школах и школах грамоты, с присоединением программ учебных предметов для церковно-приходских школ: руководственная книга для заведующих и учителей церковно-приходских школ и школ

грамоты, для наблюдателей за церковно-приходскими школами, для членов епархиальных училищных советов и членов уездных отделений оных. Вятка : Тип. Маишеева, б. Куклина и Красовского, 1892.

36. Фальборк Г. А., Чарнолуский В. И. Настольная книга по народному образованию. Т. II. СПб. : Знание, 1901.

37. ЦГИАРБ. Ф. 120. Оп. 1. Д. 13.

38. ЦГИАРБ. Ф. 120. Оп. 1. Д. 13.

39. Церковно-учительские школы // Вятские епархиальные ведомости. 1902. № 10.

40. Церковные школы Российской империи к 1914 г. // Статистические сведения, разработанные в статистическом отделе при Отделе Синодального Училищного совета при Святейшем Синоде Пг., 1915.

ЛИТЕРАТУРА

40. Басалаев А. Е. Церковно-приходские школы и школы грамоты Забайкальской области 1884–1917 гг. : автореф. дис. ...канд. ист. наук. Иркутск, 2000.

41. Ефремова У. П., Попов М. В. Епархиальное женское училище и подготовка учительских кадров в Екатеринбурге (1880–1920-е гг.) // Педагогическое образование в России. 2012. № 6.

42. Ефремова У. П. Начальное образование и преподавательские кадры церковно-приходских школ на Урале в конце XIX–XX в. // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.

43. Ефремова У. П. Образовательный уровень педагогов церковно-приходских школ в пермской губернии в конце XIX – начале XX в. // Россия и мир в конце XIX – начале XX века. Пермь : Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012.

44. История Екатеринбургской Епархии / сост. Е. М. Главацкая, А. В. Могилева, И. Л. Манькова и др. Екатеринбург: Сократ, 2010.

45. Осипов О. В. Церковно-приходские школы Оренбургской епархии (1864–1917) : монография. Челябинск: ЧГПУ, 2004.

46. Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930). Ч. II. : монография / отв. ред. Б. М. Игошев, М. В. Попов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2012.

47. Поляковская Н. М. Уровень образования земских учителей Пермской губернии в начале XX в. // Народное образование на Урале в XVIII–XX вв. Свердловск : УГТУ, 1990.

48. Слудковская И. А. Из истории подготовки учительских кадров на Урале во второй половине XIX века // Из истории народного образования Урала. Пермь : Перм. гос. пед. ин-т, 1976.

49. Чумакова Э. Е. Епархиальное женское училище Екатеринбурга (1880-1920). Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ахьямова.

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: popov_mv@uspu.ru.

СВЕРДЛОВСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ ИМ. А. М. ГОРЬКОГО В 1941-1945 ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое училище; учебный и воспитательный процесс; нормированное распределение продуктов; приучилищное хозяйство; всеобуч; подготовка педагогических кадров.

АННОТАЦИЯ. Исследуется деятельность Свердловского педагогического техникума в чрезвычайных условиях военного времени: особенности организации учебного процесса, методической и воспитательной работы; анализируются материально-бытовые проблемы, с которыми сталкивались преподаватели и учащиеся, показан их повседневный героический труд и добровольное участие в помощи фронту.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Head of Department of National History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

SVERDLOVSK TEACHER TRAINING COLLEGE NAMED AFTER A.M. GORKY IN 1941-1945

KEY WORDS: teacher training college; the process of teaching and upbringing; food rationing; college farm; general compulsory education (vseobuch); training of teachers.

ABSTRACT. The article studies the work of Sverdlovsk Teacher Training College during wartime: peculiarities of organization of the process of teaching and upbringing, methodological and pastoral activity; analyzes the problems of supply and maintenance which both teachers and students faced, and shows the heroic everyday labor and the voluntary participation in the program of assistance to the front.

Одной из характерных черт педагогического образования в нашей стране было то, что деятельность педагогических учебных заведений по подготовке учительских кадров не прекращалась в самые сложные исторические периоды – в годы мировых войн и революционного противостояния. В чрезвычайных условиях Великой Отечественной войны продолжали работать и свердловские педагогические учебные заведения. Если деятельность Уральского государственного университета и Свердловского педагогического института в 1941-1945 гг. нашла свое отражение в исторической литературе (Уральский государственный университет. Свердловск, 1980; Уральский государственный педагогический университет. 1930–2010 гг. Екатеринбург, 2010), то специальные исследования о работе Свердловского педагогического училища им. А. М. Горького отсутствуют. В данной научной статье автор попытался показать различные стороны жизни этого среднего специального учебного заведения в военные годы, стараясь выявить типичные особенности деятельности педагогических училищ в этот период.

С началом Великой Отечественной войны значительно сократилась материальная база учебных заведений в тыловых районах страны: учебные корпуса и общежития были переданы в распоряжение госпиталей, воинских частей, оборонных предприятий.

В Свердловской области в 1941/42 уч. г. свыше ста школьных зданий были отданы для этих целей [1. Л. 2]. В Свердловске к началу 1942/43 уч. г. из 24 техникумов, действовавших в городе, только 9 сохранили свои учебные корпуса [10. С. 72]. Лишилось своих учебных помещений и Свердловское педагогическое училище им. А. М. Горького. Однако это вовсе не означало закрытие данного среднего специального учебного заведения. Напротив, все преподаватели техникума были отозваны из отпусков, и новый учебный год начался на месяц раньше – с 1 августа [4. Л. 26]. Правда сами занятия начались в основном лишь с 20 октября 1941 г. [2. Л. 3] и проходили в школьных зданиях в третью смену. Однако уже в июле-августе преподаватели и учащиеся Свердловского педучилища провели серьезную работу по подготовке помещения для госпиталя, который начал функционировать в здании по ул. К. Либкнехта, 9 [2. Л. 3].

25–28 августа в педучилище преподаватели приняли участие в методической конференции, где главными вопросами были следующие: 1) итоги прошлого и задачи нового учебного года в условиях военного времени; 2) воспитание советского патриотизма на уровне истории; 3) вооружение учащихся практическими навыками на уровне русского языка; 4) организация внеклассного чтения в связи с изучением предмета и др. [2. Л. 4]. В августе-сентябре

1941 г. для привлечения выпускников 7-х классов к обучению и расширения нового набора учащихся педучилищем была проведена широкая рекламная кампания в городе. В результате к учебе в первых классах приступило 150 учащихся. К занятиям 20 октября 1941 г. приступило также 104 второкурсника и 120 учащихся третьих классов [2. Л. 2.].

Однако к концу учебного года (1941/42) количество обучаемых в этом среднем специальном учебном заведении сократилось на 107 человек, в том числе 92 человека оставило первые классы. Одной из причин этой ситуации было то, что 90 учащимся было отказано в приеме, т. к. в техникуме осталось лишь 70 мест в общежитиях, и в первых классах были оставлены только учащиеся, имевшие квартиры в Свердловске [2. Л. 2]. Таким образом, к концу учебного года в Свердловском педучилище действовало два первых класса, три вторых и четыре третьих [2. Л. 2].

Значительный отсев учащихся был характерен в этот период и для остальных пяти техникумов Свердловской области. В отчете о работе педучилищ Свердловской области отмечается, что за первое полугодие 1941/42 уч. г. учебу оставило 306 человек [3. Л. 2]. Среди причин, объясняющих это явление, стоят – поступление учащихся на работу, чтобы «своим трудом помочь семье, заменяя отцов и братьев, ушедших на фронт», а также призыв в армию [3. Л. 2]. В армию были призваны преподаватели педучилищ. В Свердловском педучилище в связи с призывом в РККА был освобожден от работы директор – К. Н. Ватутин, и на этот пост назначен К. Н. Лиханов, работавший здесь же ранее заведующим учебной частью [2. Л. 3]. В этой должности К. Н. Лиханов проработал вплоть до окончания войны.

В связи с тем, что учебный год в Свердловском педучилище начался лишь с 20 октября, учебный план в первом полугодии 1941/42 уч. г. был выполнен не полностью: по отдельным предметам невыполнение составляло от 10 до 14 часов. Успеваемость снизилась до 88,3%. Одной из главных причин невыполнения планов и снижения успеваемости было тяжелое материально-бытовое положение учащихся и преподавателей. Недостаток продовольствия и отсутствие учащихся техникума в системе государственного нормированного распределения продуктов обусловили тот факт, что основным источником питания были у учащихся продукты, получаемые в семье, и иногородние студенты были вынуждены пропускать занятия, чтобы привезти их из дома. При этом в Свердловском педучилище с началом войны была ликвидирована

столовая, и учащиеся вынуждены были готовить в общежитиях.

Осенью-зимой 1941-1942 гг. крайне скудным было и питание преподавателей. На партийных собраниях в училище ставился вопрос о прикреплении преподавателей к общепитовской столовой. И хотя с трудом удалось добиться решения о выделении для учебного заведения восьмидесяти порций, оказалось, что обеды в столовой состояли из одного блюда, а порции крайне малы [6. Л. 4].

Лишь в марте 1942 г. все учащиеся, преподаватели и сотрудники были прикреплены к государственному неведомственному учреждению общественного питания [6. Л. 13]. Помещения общеобразовательных школ, в которых в третью смену проводились занятия в педтехникуме, в первую военную зиму плохо отапливались и зачастую учащиеся вынуждены были заниматься в верхней одежде. Не хватало мыла и моющих средств [6. Л. 5]. В условиях серьезных материальных лишений в 1941/42 уч. г. учащиеся, сотрудники и преподаватели Свердловского педагогического училища им. А. М. Горького в свободное от работы время широко привлекались к работе в госпиталях. Более того, зимой 1941/42 гг. в ряде случаев в техникуме отменялись занятия, т. к. учащиеся мобилизовали для встречи поездов с ранеными [6. Л. 13].

В феврале 1942 г. педтехникум принял участие в кампании по сбору теплых вещей для Красной Армии, хотя именно теплой одежды самим не хватало [4. Л. 6]. Учащиеся широко привлекались весной-летом 1942 г. для проведения посевов картофеля и овощей, прополки и охраны урожая на приучилищном огороде, что способствовало улучшению их питания [6. Л. 26].

Таким образом, несмотря на серьезные трудности и лишения, Свердловское педучилище продолжало функционировать. Как докладывал директор училища К. Н. Лиханов, в 1941/42 уч. г. учебный план и программы были выполнены. Более того, успеваемость обучаемых в третьей и четвертой четвертях повысилась до 97,55% (во втором полугодии 1941 г. она была 87%). Взятое коллективом обязательство иметь 75% хороших и отличных оценок – перевыполнено [6. Л. 26]. В условиях войны, в ноябре 1941 г. были значительно расширены программы по военной подготовке учащихся. В техникуме в 1941/42 уч. г. с мальчиками были проведены занятия по 140-часовой программе по всеобщему военному обучению [6. Л. 26]. Уже в первом полугодии все девушки прошли обучение по программе ГСО («Готов к санитарной обороне») и сдали зачет. Всеми учащимися были сданы

нормы на значок «Готов к противохимической обороне» (ПВХО) [2. Л. 5-6].

Летом 1942 г. училищем был проведен новый набор учащихся в количестве 200 человек и это дало возможность к началу учебного года сформировать четыре первых класса [6. Л. 32]. Осенью 1942 г. по количеству классов (11) из всех педтехникумов в Свердловской области училище им. Горького уступило только Красноуфимскому педучилищу, где функционировало 12 классов [3. Л. 1].

Большое значение для улучшения педучилищ имело постановление правительства «О мероприятиях по укреплению техникумов», опубликованное 2 июля 1942 г. Постановление требовало обеспечить техникумы недостающими помещениями, запретить передачу учебных зданий другим организациям, организовать подсобные хозяйства с целью обеспечения необходимыми продуктами студенческих столовых [10. С. 76]. В соответствии с этими решениями в феврале 1943 г. Свердловскому педучилищу было возвращено одно из собственных зданий (Толмачева, 8) [3. Л. 2]. Весной 1943 г. этому среднему специальному учебному заведению было выделено подсобное хозяйство (15 га) в Сухоложском районе, в колхозе им. Кирова. Техникум получил трех лошадей, приобрел плуг и борону [7. Л. 15]. Всего в 1943 г. Свердловским педучилищем было посеяно 3,5 га картофеля, 4,25 га других овощей, 1,5 га гороха и 2,25 га зерновых [3. Л. 3].

Работа в подсобном хозяйстве была дополнительным грузом для учащихся и преподавателей, тем более, что основной контингент их составляли женщины. Сельскохозяйственные работы проводились путем посылки бригад в 10-12 человек для посадки, прополки, сенокоса, а также для заготовки дров [7. Л. 26]. Кроме того, преподаватели педтехникума работали на пригородных огородах, где выращивали для собственного потребления картофель и другие овощи. Парторганизация и местный комитет профсоюза осенью 1943 г. организовали помощь преподавателям и сотрудникам в вывозе урожая, добились выделения талонов в коммерческие столовые, однако в отчете партийной организации училища им. Горького констатируется, что «организовать дополнительное питание для учащихся и преподавателей не могли» [8. Л. 17].

Однако в условиях трудностей и лишений училище продолжало готовить преподавательские кадры для школ: в 1943 г. учебное заведение закончило 72 выпускника [7. Л. 28]. Подводя итоги работы в 1942/43 уч. г., заведующая учебной частью П. А. Кузьминых говорила: «моральное состояние учащихся хорошее: охотно и много работают в санитарных дружинах, дежурят

ли в госпитале, хоровой кружок провел 21 концерт в госпиталях» [7. Л. 28]. До нас дошли многочисленные благодарственные отзывы, где были выступления учащихся Свердловского педтехникума в военных госпиталях. 4 января 1942 г. начальник клуба Поспелов писал: «В госпитале №1326 был дан концерт самодеятельности педучилища, причем нужно отметить, что концерт состоялся по инициативе руководителя ансамбля Григория Ивановича Вилесова и самих участников. Концерт по содержанию и исполнению был замечательным, за что выражаем от имени командования госпиталя и всех раненых бойцов и командиров сердечную красноармейскую благодарность всем участникам концерта» [2. Л. 6].

Педагогическим коллективом училища продолжалась работа по совершенствованию методики преподавания различных предметов. В 1942/43 уч. г. предметные методические комиссии, которых в Свердловском педучилище было 5 (по русскому языку, математике, истории, естествознанию и педагогике), во главу угла поставили разработку проблемы организации самостоятельной работы учащихся: в комиссиях были разработаны открытые уроки, директор училища и заведующий учебной частью при посещениях текущих занятий контролировали именно эту сторону деятельности преподавателей. Такая направленность работы была в условиях войны вполне оправданной, т. к. время для выполнения домашних заданий и материальные возможности (наличие литературы и аудиторий) были весьма ограниченными. Весной 1944 г. в училище педагогический коллектив столкнулся с проблемой низкой общей грамотности учащихся и наличием большого количества неуспевающих по русскому языку. Это объяснялось рядом обстоятельств: общим низким уровнем поступающих в учебные заведения, отсутствием внеклассного чтения и слабым развитием кружковой работы, недостатком времени (2 часа в неделю) на аудиторное изучение русского языка студентами. Для выправления положения преподаватели увеличили объем домашних заданий по русскому языку. При этом, наряду с общими для всех учащихся заданиями, давались конкретные индивидуальные задания с обязательной требовательной проверкой их выполнения. Расширялась консультативная помощь путем проведения дополнительных занятий, в том числе в общежитиях [8. Л. 30]. В отчете училища за 1944 г. отмечается, что в результате «положение по русскому языку выправляется» [5. Л. 8].

В условиях войны произошли изменения и в преподавании истории. В процессе изучения материала было сделано ударение

на показе военного искусства русских солдат. Подробно и обстоятельно раскрывалась борьба за Балтийское море и укрепление подступов к Петербургу (при Петре I). Этот материал увязывался с борьбой советского народа за Ленинград в дни Отечественной войны с немецкими фашистами. Гораздо большее внимание было уделено изучению блестящих успехов русских войск при Александре Невском, Дмитрии Донском, во времена «Семилетней войны». Вносились элементы краевой истории, изучалось возникновение уральских заводов, подчеркивалась исключительная роль Урала в современной отечественной войне [2. Л. 6].

В годы войны произошли изменения и в работе заочного сектора училища. Штаты заочного отделения были сокращены с 5-ти до 2-х человек. Это ограничило возможность выезда методистов в районы для оказания помощи заочникам, хотя в 1941/42 уч. г. сотрудники училища посетили 14 районов из 16. С особыми трудностями заочники сталкивались при самостоятельном изучении математики и физики. Сокращалось и число обучаемых, в том числе в результате призыва в армию и ухода заочников из учительской профессии: из 505 заочников осталось 369 человек. Летняя сессия в 1942 г. проводилась в основном в Свердловске, при педучилище – в ней участвовало 247 человек, остальные сдавали экзамены в Шалинском районе. Несмотря на то, что лишь 10% от поступивших сдало сессию, план выпуска был выполнен на 40-50%, что было выше, чем в предвоенные годы. Это свидетельствовало о том, что в условиях военных испытаний продолжали повышать свою квалификацию заочно только лучшие учителя [6. Л. 30]. В последующие годы контингенты заочников педучилища оставались примерно такими же. В 1945 г., например, в 16 районах Свердловской области заочно обучались в педагогическом училище им. А. М. Горького 314 человек [9. Л. 10].

Совершенствованию производственной деятельности способствовало и улучшение материально-бытового положения учащихся и преподавателей. 15 сентября 1943 г. СНК СССР принял решение о снабжении учащихся техникумов, училищ и медицинских школ по нормам рабочих промышленности и транспорта [10. С. 90]. Уже в октябре того же года директор техникума К. Н. Лиханов докладывал, что учащиеся учебного заведения имеют 600 карточек по нормам снабжения рабочих второй категории [7. Л. 32].

Значительно расширилась материальная поддержка педтехникума с середины 1944 г., после выхода 21 июля постановления СНК СССР «О мероприятиях по улучшению

качества обучения в школах» [11. 1944. 27 сентября]. Согласно этого постановления были введены выпускные экзамены для оканчивавших начальную и семилетнюю школу. Кроме того, с 1944/45 уч. г. впервые в первый класс пошли дети 7- и 8-летнего возраста, что увеличивало контингенты первоклассников до 96 тыс. человек в Свердловской области [11. 1944. 5 сентября]. Газета «Уральский рабочий» с тревогой писала 13 августа 1944 г., что в Свердловской области не хватает 745 учителей начальной и средней школы, в том числе в областном центре не хватает 25 преподавателей [11. 1944. 13 августа]. Нехватка педагогических кадров в первую очередь в начальной школе и введение итоговых экзаменов в начальных и семилетних школах требовали усиления подготовки учителей для этих учебных заведений, осуществлявшейся, прежде всего, в педагогических техникумах.

Наркомпросом и Свердловским городским отделом народного образования было проведено ведомственное обследование Свердловского педагогического училища им. А. М. Горького. В результате бюджетом были выделены средства на ремонт учебного здания и общежитий. В училище были приглашены новые квалифицированные преподаватели литературы и истории. В новом учебном плане было предусмотрено изучение педагогики и проведение педпрактики, начиная с первого класса [8. Л. 32].

В 1944/45 уч. г. набор в четырех первых классах училища составлял 135 человек, а всего количество обучаемых в 12 классах было 373 человека (пять вторых и три третьих класса). Занятия проходили в две смены. При училище имелось четыре общежития. В данном учебном заведении преподавательскую деятельность вели 24 преподавателя, из них имели высшее образование 15 человек, незаконченное высшее – трое, а специальное среднее – шестеро [5. Л. 7].

Среди работавших в училище хотелось бы отметить методистов Е. А. Таншер (русский язык), В. С. Васильеву (арифметика), М. М. Пумпянского (история), А. П. Вилесову (пение), а также преподавателя математики Ф. Н. Бородулину, военного дела и физкультуры – Б. Е. Ительсона.

Деятельностью педагогического коллектива руководила парторганизация педтехникума, в составе которой было в марте 1944 г. 9 человек [6. Л. 42]. Наиболее важные вопросы жизни учебного заведения рассматривались на партийных собраниях, которые, как правило, проходили два раза в месяц.

Партийное руководство дополнялось деятельностью комсомольской и профсоюзной организации. Хотя комсомольцев в училище было относительно мало – комсо-

мольские группы действовали лишь в старших – третьих классах. Например, в конце 1942 г. в педтехникуме было лишь 18 членов ВЛКСМ [6. Л. 42]. Однако комсомольцы были наиболее политизированной частью обучавшейся молодежи – активисты участия в политических и хозяйственных кампаниях, в деятельности сети политического просвещения, в проведении оборонно-спортивной работы.

Директор училища К. Н. Лиханов руководил специально созданным для комсомольцев кружком по изучению трудов В. И. Ленина и И. В. Сталина [5. Л. 9]. В учебных классах комсомольцы проводили политинформации [6. Л. 42]. Благодаря активности комсомольцев в 1944/45 уч. г. по заданию Ленинского райкома ВКП(б) в Свердловском педучилище было подготовлено 50 «Ворошиловских стрелков». Комсомольцы активно участвовали в пяти километровом походе в противогазах (250 человек), в комсомольском лыжном кроссе участвовало 260 физкультурников [5. Л. 9].

Неоднозначную оценку вызывает организация во время войны в учебных заведениях (в т.ч. в педтехникумах) социалистического соревнования. В первые годы войны главными показателями в оценке итогов соревнования был процент успеваемости и посещаемости. Так, по итогам второй четверти в 1943 г. в Свердловском педучилище по этим показателям лучшим оказался первый «Г» класс, который получил переходящее Красное Знамя [7. Л. 13]. Для преподавателей училища одним из главных показателей было количество проводимых ими дополнительных занятий и консультаций. Подобного рода явления приводили к погоне за количественными, зачастую формальными показателями в ущерб качеству обучения, попыткам фальсифицировать итоги соцсоревнования, к искусственному завышению отметок и понижению критериев качества подготовки учащихся.

После выхода приказа Наркомпроса РСФСР от 25 января 1944 г. о запрете определять уровень профессионализма педагога по проценту успеваемости [10. С. 127], главными пунктами, по которым Свердловский педтехникум включился в социалистическое соревнование, становятся такие, которые были сформированы в решении открытого партийного собрания этого среднего специально учебного заведения в сентябре 1944 г.: «своевременно закончить уборку урожая и обеспечить его сохранность...; ...закончить вывозку годовой нормы дров в течение октября... ... провести доклады, о

международном положении с преподавателями и сотрудниками» [8. Л. 44].

В 1944/45 уч. г. в педучилище широко развернулась внешкольная работа. Были организованы кружки: литературный, педагогический, драматический, хоровой и музыкальный. Литературный кружок развернул большую работу по внешкольному чтению и углублению программного материала по литературе. Была проведена читательская конференция по книге Воронковой «Девочка из города». Организовано два тематических вечера, посвященных столетию со дня смерти И. А. Крылова и 150-летию со дня рождения А. С. Грибоедова. Силами кружка было издано несколько журналов.

Педагогическим кружком была организована конференция по книге А. С. Макаренки «Педагогическая поэма». Проведены беседы на темы: «О красивом учителе», «О качестве советского учителя», «Обучение с семилетнего возраста» и др. Издан один номер журнала «Народный учитель».

Хоровым кружком в 1944 году была проведена большая работа по подготовке к участию в городской художественной олимпиаде. На заключительном городском смотре художественной самодеятельности получил высокую оценку. Кружок на олимпиаде занял третье место и был представлен к награде [5. Л. 7].

В то же время учащиеся, преподаватели и сотрудники Свердловского педагогического училища им. А. М. Горького в 1944/45 уч. г. оказывали существенную помощь фронту: на общественных началах они участвовали в 10 выходах на овощехранилище для переборки картофеля и в шести выходах для хозяйственных работ на резиновом заводе, двух выходах на дровяной склад; принимали участие в благоустройстве города и работе на санплощадках по разгрузке санитарных поездов [5. Л. 6.].

Летом 1944 года многие учащиеся работали в Арамилском районе в подсобном хозяйстве, где было арендовано 11 га земли, а преподаватели и сотрудники для обеспечения себя и своих семей картофелем и другими овощами работали на индивидуальных огородах, находящихся недалеко от города [5. Л. 10].

Без сохранения сети средних специальных педагогических учебных заведений не было бы возможности проведения реформ в сфере школьного образования, предпринятых государством в конце Великой Отечественной войны и в послевоенный период.

ИСТОЧНИКИ

1. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р. 233. Оп. 3. Д. 12.
2. ГАСО. Ф. Р. 233. Оп. 3. Д. 123.

3. ГАСО. Ф. Р. 233. Оп. 3. Д. 125.
4. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 327. Оп. 1. Д. 12.
5. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 13.
6. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 14.
7. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 15.
8. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 16.
9. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 19.

Л И Т Е Р А Т У Р А

10. Сперанский А. В. В горниле испытаний. Культура Урала в годы Великой Отечественной войны. Екатеринбург, 1996.
11. Уральский рабочий.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 37.014(470+571)
ББК Ч404.1(2Рос)

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

Дегтерев Виталий Анатольевич,

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: degterev@uspu.ru.

Дегтерев Алексей Сергеевич,

аспирант кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, , Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: degterev@uspu.ru.

К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модернизация; инновационные процессы; благополучие населения; социальный капитал; ЕГЭ; стандарт; качество образования.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам модернизации образования в Российской Федерации. Анализируя документы по Концепции модернизации образования, научную литературу, автор рассматривает процесс обновления образования, посредством чего происходит обновление системы образования, от чего зависит качество образования.

Dekterev Vitaly Anatolievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of International Relations and Socio-Humanitarian Communications, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Degterev Alexey Sergeevich,

Post-graduate Student of the Department of Technologies of Social Work, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

TO THE PROBLEM OF MODERNIZATION OF EDUCATION

KEY WORDS: modernization; innovative processes; well-being of the population; social capital; Unified state exam; standard; quality of education.

ABSTRACT. The article deals with the problems of modernization of education in the Russian Federation. Analyzing documents on the Concept of modernization of education and scientific literature, the author examines the process of renewal of education, due to which the education system is updated, which determines the quality of education.

Характерной чертой современного мирового хозяйственного развития является переход ведущих стран к новому этапу формирования инновационного общества – построению экономики, базирующейся преимущественно на генерации, распространении и использовании знаний. Уникальные навыки и способности, умение адаптировать их к постоянно меняющимся условиям деятельности, высокая квалификация становятся ведущим производственным ресурсом, главным фактором материального достатка и общественного статуса личности и организации. Инвестиции в интеллектуальный (человеческий) капитал превращаются в наиболее эффективный способ размещения ресурсов. Нематериальные активы занимают все большую долю в средствах фирм и корпораций. Интенсификация производства и использования новых научно-технических результатов предопределила резкое сокращение инновационного цикла, ускорение темпов обновления продукции и технологий.

Место России в мировых инновационных процессах пока неадекватно имеющемуся в стране интеллектуальному и образовательному потенциалу. Дальнейшая консервация сложившейся ситуации чревата потерей перспектив роста национальной конкурентоспособности на мировых рынках наукоемкой продукции, необратимым отставанием при переходе ведущих мировых держав на технологии постиндустриальных укладов. В последнее время написано немало статей и книг по поводу повышения качества образования через процедуру реформирования, а позднее – модернизации. Но можно ли модернизировать систему образования, не имея концепции и стратегии развития России, ее модернизации?

Н. И. Лапин в статье «Проблемы формирования концепции и человеческих измерений стратегии поэтапной модернизации России и ее регионов» пишет: «...в условиях глобальных вызовов основными целевыми функциями модернизации России являются: 1) укрепление безопасности и це-

лостности страны; 2) поэтапное улучшение благополучия населения России, его приближение к среднеевропейским состояниям в исторически приемлемые сроки» [10].

Понятие благополучие населения – комплексное. Оно включает как материальные, так и нематериальные факторы, стороны жизни людей. Далее автор анализирует понятия благо и ущерб и делает вывод, что при формировании концепции и стратегии поэтапной модернизации России следует учитывать как социальные блага, так и социальные ущербы. Вероятно, что в процессе модернизации образования в России эти два фактора тоже надо бы учитывать и рассматривать образование как социальное благо.

В процессе модернизации системы образования одними из центральных оказываются вопросы формирования инновационных механизмов развития и управления инновационными процессами в образовании.

Сегодня установка на модернизацию есть нечто большее, чем требование для «более отсталой» страны догнать другие, более развитые. Эти страны создали и с успехом используют инновационные механизмы перманентного развития, и поэтому подлинная модернизация состоит не в том, чтобы догнать и воспроизвести определенный (сегодняшний) уровень организации образования в стране, а в том, чтобы освоить инновационные механизмы развития производства и общества в целом, включая систему образования.

Для сферы образования термин «модернизация» не новый. Так, Постановление Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года №1756-р утвердило Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г., в которой было отмечено, что: «В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация с выделением необходимых для этого ресурсов и создания механизмов их эффективного использования».

«Модернизация есть переход цивилизованных сообществ людей к новым способам создания основных средств жизнедеятельности и к новым качествам условий жизни, в конечном счете – к глубоким изменениям самой цивилизации» – так определяет модернизацию Н. И. Лапин [10].

Применительно к модернизации системы образования можно сказать, что у общества, государства и индивидов появились новые потребности, которые старая система удовлетворить не в состоянии. Развитие образования ведет к развитию производства, экономики, к увеличению ВВП, а значит к увеличению благ и уменьшению своих бед, таким образом, образование можно считать движущей силой развития конкурентоспособности страны и фактором повышения качества жизни российских граждан.

Большой энциклопедический словарь толкует термин «модернизация» как изменение, усовершенствование, отвечающее современным требованиям. Модернизация – это общественно-исторический процесс, в ходе которого традиционные общества становятся прогрессивными, индустриально развитыми. Если этот термин применить к системе образования, то это означает изменение содержания образования, а также появление новых форм, технологий и методов обучения, сохраняя при этом наши традиционные ценности.

В настоящее время процессы модернизации происходят в большинстве стран мира и, следовательно, приобрели всемирный характер. По оценкам ЦИМ АН Китая, во второй половине 21 века процессы глобальной модернизации затронут более 6 млрд. человек почти в 200 странах. В условиях всемирной конкуренции позиция России должна укрепиться, поэтому процесс модернизации нужно ускорять, если мы хотим иметь конкурентоспособную экономику, образование, политику и т. д.

По оценке экспертов, в Советском Союзе была создана система образования, которая до сих пор по многим показателям может служить образцом. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что тогда профессиональные учебные заведения были профильными, узкоспециальными. В педагогических институтах готовили педагогов, в медицинских, медиков, в нефтегазовых – специалистов для нефтегазовой отрасли и т. д. Сегодня вузы стремятся сохранить полученный статус университетов и осваивают подготовку не профильных для вуза специальностей и направлений подготовки. Производственная и социальная сфера требуют специалистов другого качества, и в современных условиях это может быть достигнуто при внедрении механизмов развития образования, без освоения которых система образования России будет отставать от образовательных систем других государств. На сегодня мы и так отстали в процессе информатизации и подготовке высокопрофессиональных рабочих. Модернизированная система образования должна иметь воз-

возможность постоянно развиваться, применяя инновационную идеологию и практику. Это позволит сфере образования удовлетворить потребности инновационного развития производства и опережающую подготовку кадров для всех отраслей социально-экономической сферы.

Выбор и сам процесс модернизации зависят от глубины анализа пройденного пути, состояния системы образования здесь и сейчас и тех задач, которые стоят перед образованием. Выбор настоящего и будущего Российского образования, определение его целей и задач, способов, средств и сроков, снижение образовательных рисков – дело не только чиновников от образования, но в первую очередь дело ученых (нужен научный анализ исторических тенденций, тенденций развития образования в мире, анализ потребностей всех сфер социально-экономической жизни), практиков, сообществ работодателей и привлечения широких слоев населения к обсуждению процессов модернизации.

В докладе С. Л. Катанандова, руководителя рабочей группы Президиума Госсовета РФ по вопросам реформы образования сказано: «Альтернатива проста, образование будет либо фактором застоя, либо стимулом для экономического роста и повышения благосостояния, конкурентоспособности и национальной безопасности страны. Да, мы привыкли к мысли, что у нас самое лучшее в мире образование, но, увы, даже самое лучшее имеет свойство устаревать, в оторванности образовательной отрасли от потребностей страны и состоит основная коллизия, которую должна разрешить модернизация образования» [9].

Реализация задачи модернизации образования отличается еще и тем, что данная сфера выполняет специфическую функцию в обществе – она обслуживает потребности других общественных сфер, так, например, удовлетворяет потребности осваивавшего инновационные механизмы развития производства и одновременно является фактором его развития, создавая феномен опережающего развития кадрового потенциала.

С этой точки зрения термин «модернизация» является не самым удачным, поскольку он акцентирует внимание на составляющей «догнать!», тогда как ставится, по сути дела, задача быть впереди в области образования и, тем самым, в тех областях, которые оно призвано обслуживать [12].

В цитируемом докладе С. Л. Катанандова перечислено то в сфере образования, что нуждается в изменении (и тем самым в косвенной форме намечаются ориентиры модернизации):

– малоэффективное содержание об-

щего образования;

– недостаточно эффективное профессиональное образование;

– неэффективное управление образованием;

– устаревшая система социально-экономического обеспечения и подготовки педагогических кадров.

Резюмируя эту критику, докладчик говорит о том, что существующая организация образования в России ограничивает эффективность ее развития и не позволяет решить центральную задачу модернизации образования – обеспечить его современное качество, выстроить эффективную образовательную систему с действенной экономикой и управлением, которая бы отвечала запросам современной жизни и потребностям развития личности, общества и государства.

Принципиально, что и в докладе С. Л. Катанандова, и в докладе рабочей группы Президиума ГС РФ по вопросам реформы образования постоянно подчеркивается, что суть модернизации – в освоении механизмов развития: «Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования..», «Важнейшей целью модернизации управления отраслью должно стать создание системы постоянного обновления образования» [13]. Сегодня такими механизмами устойчивого развития и постоянного обновления выступают, прежде всего, инновационные способы развития производственных и общественных систем.

Образование человека – процесс вероятностный, зависит от обучающего, содержания образования, образовательной среды, средств обучения, управления образовательной системой. Гарантировать качество обучения практически невозможно, можно лишь повысить вероятность успеха. А это значит, подготовить компетентный педагогический персонал, внести изменения в содержание образования и применять в процессе обучения не только традиционные методы и технологии, но и инновационные.

Сегодняшняя парадигма образования, идущая от рационализма натуралистического, сайентистского толка и основоположенная Яном Коменским, базируется на том, что учить надо «знаниям» о природном и социальном. Образец таких знаний демонстрирует наука, а педагогика адаптирует их применительно к природе учащегося, трансформируя в совокупность учебных предметов. (Обратная связь между наукой и образованием заключается в том, что научные предметы в свою очередь приобретают очертания и жесткую структуру под влиянием учебных.) Для критиков существующей системы образования общим местом

является то, что эта парадигма, по крайней мере, в той ее части, которая касается общего образования, требует замены. «Традиционная парадигма общего образования отмирает. Соответственно, отмирает и построенный на ней тип, модель общеобразовательной школы» – пишет известный педагог и теоретик новой школы А. Пинский, имея ввиду под парадигмой «интегральное понятие, включающее в свой объем доминирующую концепцию и методологию образования, его содержание, организационно-структурную модель сложившегося школьного типа, включающую определенные экономические и управленческие механизмы, а также скоррелированную со всем этим нормативно-правовую базу» [14].

Б. А. Сазонов, анализируя проблемы модернизации, пишет «Не ставя под сомнение важность и необходимость принятых мер по повышению степени материально-технического обеспечения образовательных учреждений, оплаты труда педагогов и стипендий студентов, мы должны отметить, что все они имеют «финальный» характер, т. е. при большей или меньшей масштабности и значимости мероприятий они остаются разовыми. Не затронуты механизмы постоянного изменения (предполагается, позитивного) каждой вновь сложившейся ситуации, в том числе механизмы управления такими изменениями.

Данный тезис можно продемонстрировать на примере подходов к решению наиболее кардинальной проблемы, ради которой была поставлена задача модернизации образования. Это – качество образования, прежде всего его содержание. Ведь очевидно, что сами по себе высокие материально-техническое обеспечение и зарплата педагогов не создают еще высокого качества образовательного процесса и не обуславливают его постоянного обновления, а при определенных условиях могут просто консервировать подвергаемый критике наличный уровень образования» [16].

Итак, что же представляет собой качество вообще и качество образования в частности? Определение этих понятий предлагается множество, причем далеко не однозначных.

Начнем с общего понятия «качество». Ведь именно качеству во всех сферах человеческой деятельности уделяется особое внимание – в промышленности, сфере обслуживания, медицине...

«Качество подобно любви. Каждый говорит о ней, и каждый знает, о чем он говорит. Каждый чувствует, когда приходит любовь. И узнает ее. Но если мы пытаемся дать определение любви, то беспомощно разводим руками» [6]. И с этими словами

трудно не согласиться.

В Словаре русского языка качество определяется как «существенный признак, свойство, отличающее один предмет от другого» [17].

В Большом толковом словаре русского языка под качеством понимается «степень достоинства, ценности, пригодности вещи, действия, соответствие тому, какими они должны быть» [5].

Но понятие «качество» – и философская категория, которой пользовались уже в древности. Например, Аристотель определял качество как «видовое отличие, <...> тот пребывающий видовой признак, который отличает данную сущность в ее видовом своеобразии от другой сущности, принадлежащей к тому же роду». Гегель определял качество как «логическую категорию, составляющую начальную ступень познания вещей и становления мира», как «непосредственную характеристику бытия объекта». При этом он утверждал, что «качество есть вообще тождественная с бытием, непосредственная с бытием определенность <...>. Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть» [4].

Важно, что понятие «качество» как философская категория отражает суть вещей и не носит оценочного характера. Следовательно, теоретически при философской трактовке качества нет смысла ставить вопрос его измерения и какой-либо оценки.

Примером современного, более практического, толкования качества может быть, в частности, такое: «качество – это степень соответствия ожиданиям». Хотя, конечно, ожидания бывают разные, что обусловлено целями, потребностями, нормами, стандартами.

Определения качества могут уточняться: «качество – это мера соответствия поставленным целям», или «качество – степень выполнения требований совокупностью собственных характеристик продукции, системы, процесса», или «качество – это удовлетворение клиента». Если товар отвечает ожиданиям клиента, то, как считается, он обладает качеством.

Вместе с тем, по мнению многих, качество образования – социальная категория, характеризующая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп), связанным с развитием и формированием гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Таким образом, в данном случае речь идет о совокупности показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения

(содержания образования, формы и методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и т. п.), которые и обеспечивают формирование соответствующих компетенций. Иными словами, имеется в виду степень «удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг», или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [18].

В 60-е годы XX в. начал набирать силу процесс, движущей силой которого стали поиски положительного разрешения противоречий между системами, когда мир встал перед выбором: или разрушить самого себя, или искать пути самосохранения. Во втором докладе Римскому клубу М. Месарович и Э. Пестель в 1974 году под общим названием «Человечество на перепутье» на основе данных проверенного научного исследования перспектив развития человечества охарактеризовали современное положение всего человечества как драматическое, связанное с необходимостью осознанного выбора – «либо действительно создавать общество, основанное на солидарности и справедливости, разнообразии и единстве, взаимозависимости и опоре на собственные силы, либо оказаться всем перед лицом распада всей человеческой системы, сопровождаемой сначала региональными, а потом глобальными катастрофами».

Именно в это время французские структуралисты разработали концепцию Другого, что позволило оформить иную позицию каждому субъекту социальных и культурных процессов: смотреть на другого глазами другого; с тех пор набирают силу гуманистические процессы.

В 1964 г. Г. Беккер, профессор экономики Чикагского университета, впервые сформулировал теорию человеческого капитала и в буквальном смысле совершил переворот в экономике труда. Фактически впервые в системном виде была предложена концепция капитала, состоящего не из материальных предметов или финансовых средств, а из воплощенных в человеке запасов способностей, знаний, навыков и мотиваций. К важнейшим видам инвестиций стали относить инвестиции в человека – образование, здравоохранение, подготовку на производстве, миграцию, рождение и воспитание детей. К концу прошлого века стало очевидно, что настоящий прогресс может быть установлен только в случае, когда мы имеем явные улучшения в жизни людей – в уровне их образования, здравоохранения и безопасности.

Следующим шагом стала разработка концепции социального капитала. Р. Путь-

нам (1996) определяет понятие социального капитала как «характерные черты социальной жизни – взаимодействие, нормы и доверие, – которые позволяют участникам эффективнее действовать для достижения общих целей». Всемирный Банк на своем сайте дает следующее определение: «Социальный капитал относится к социальным институтам, взаимоотношениям и нормам, которые формируют качество и количество взаимодействий между людьми в обществе... Социальный капитал – это не просто сумма этих институтов, которые являются фундаментом общества, это тот клей, который удерживает их вместе».

Там же подчеркивается, что социальный капитал можно представить как совокупность горизонтальных связей между людьми. Они включают в себя социальные контакты и связанные с ними нормы, которые влияют на общество, производительность и благосостояние. Отсюда следует, что не организации, а люди владеют человеческим капиталом. Поэтому, как заявляет М. Юндт (2000), с тех пор, как работники могут до определенной степени свободно увольняться, организации подвергаются серьезному риску потерять интеллектуальный капитал, «не успев перенять знания отдельных людей, сделать их общими, преобразовать и институционализировать их». Социальный капитал, как выражается Р. Шулер, «это человеческий капитал, способный реализовать свой потенциал».

Анализ тенденций развития современного мира, развития образования и науки со всей очевидностью подтверждает вывод о том, что основным ресурсом развития сегодня становятся человеческие ресурсы, специалисты, которые обладают умениями самопознания, самоопределения, самореализации в процессе взаимодействия с другими людьми. Именно этот факт обусловил обращение ученых к понятию «гуманитарные технологии». Гуманитарные технологии не есть новое явление в истории человечества, отмечает Е. Л. Мезенцев, просто на фоне расцвета, научно-технического прогресса, они ушли в тень, но всегда хранились в неявном виде, в литературе, искусстве, философии, политике, образовании. Сегодня «в особых состояниях неустойчивости социальной среды действия каждого отдельного человека могут влиять на макросоциальные процессы. Отсюда вытекает необходимость осознания каждым человеком огромного груза ответственности за судьбу всей социальной системы, всего общества».

Таким образом, в процессе модернизации образования, говоря о качестве, мы должны ответить на два вопроса: во-первых, позволят ли получить новое каче-

ство образования, и если позволят, то за счет чего, во-вторых, какие создаются механизмы для того, чтобы управлять постоянным улучшением этого качества?

На уровне дошкольного образования эту роль должны выполнить введенные с 1 января 2014 года стандарты, в школе – вводятся стандарты и введенный ранее единый государственный экзамен (ЕГЭ). Но решает ли это проблему качества образования, скорее всего – нет, ибо ЕГЭ – средство проверки знаний, констатация факта знания или незнания. Стандарт предписывает педагогу минимальный уровень подготовки выпускника и не стимулирует его на творческую деятельность, на раскрытие способностей ученика.

Сегодня ни для кого не секрет, что в массе своей ученики в библиотеках берут только те учебники, по которым собираются сдавать ЕГЭ. Учителя поставлены в ситуацию, когда результаты их работы оцениваются по результатам ЕГЭ, и они вынуждены «натаскивать» учеников на экзаменационные вопросы. Все остальные предметы считаются неважными и результаты их усвоения никого не интересуют и не учитываются.

В связи с этим возникает вопрос о том, а что реально усваивают ученики к окончанию школы? Учителя стремятся передать своим подопечным знания, формируют умения, навыки, по новым стандартам компетенции, но прививают ли у своих учеников любовь к познанию, к саморазвитию, самовоспитанию, к непрерывному образованию на протяжении всей жизни?

В Советском Союзе в образовании официально конкуренции не было, но было социалистическое соревнование школ, дошкольных учреждений, городов, районов и областей друг с другом. Это служило средством появления в образовании новых методов и приемов обучения и новых форм воспитания. Сейчас назвали бы процессом инновации находки простых учителей в

разных регионах страны. Но они не складывались на полку, а распространялись как передовой педагогический опыт через систему предметных журналов, которые выписывал каждый учитель.

В современном мире темпы развития, в том числе знаний и технологий таковы, что их обновление занимает теперь не десятилетия, а годы. Если раньше учебники издавались на длительную перспективу, а планы и программы с годами не менялись, то как сейчас и что будет в этих условиях с введенными стандартами? С какой периодичностью они будут изменяться, или будет разработан другой механизм обновления содержания образования?

Модернизация образования может быть успешна, если при организации образовательного процесса будут соблюдены следующие условия:

- деятельностный характер обучения;
- ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности обучающегося за результаты своей деятельности;
- создание условий для приобретения опыта достижения цели;
- четкость и понятность всем сторонам учебного процесса правил аттестации;
- разгрузка педагогов благодаря продуктивной групповой работе.

Центральный момент модернизации – изменение методики (методов, технологий) преподавания, которые состоят во введении и апробации таких форм, в основе которых лежит *самостоятельность* и *ответственность* за результаты самих учеников. Это смещение с односторонней активности учителя на самостоятельное учение, ответственность и активность учеников есть некий общий знаменатель всех преобразований, в том числе и направленных на развитие системы образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Воспитание и самовоспитание // Педагогическое образование в России, 2014. № 1. С. 156-159.
2. Балдина М. Ю. Творческое саморазвитие личности студента вуза // Педагогическое образование в России, 2013. № 2. С. 18-21.
3. Болонский процесс в документах и статьях (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага) / Сост. Е. В. Шевченко. С. -Пб., ГТУ, 2001.
4. Большая советская энциклопедия. М., 1973. Т. 11. С. 551.
5. Большой толковый словарь русского языка. С. -Пб., 1998. С. 423.
6. Вроейнстийн А. И. Оценка качества высшего образования. М. : Изд-во МНЭПУ, 2000.
7. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Дистанционное образование, 1999. № 4, 5. URL: <http://www.dvgu.ru/umu/didjest/distedu/year1999/-XXIcentru/htm>.
8. Дегтерев В. А. К вопросу об образовании и его качестве // Вестник социально-гуманитарного образования и науки, 2011. № 1. С. 87-93.
9. Катанандов С. Л. Модернизация российского образования. Документы и материалы. М. : ГУ ВШЭ, 2002. С.17.
10. Лапин Н. И. Проблемы формирования концепции и человеческих измерений стратегии поэтапной модернизации России и ее регионов // Социс, 2014. – № 7. С. 9.
11. Ларионова И. А. Самореализация как системообразующий фактор интегративной профессио-

нальной подготовки специалистов // Педагогическое образование в России, 2011. № 4. С. 18-27.

12. Наумова Н. Ф. Рецидивирующая модернизация в России: беда, вина или ресурс человечества? / М. : Изд-во: Эдиторал УРСС, 1999.

13. Образовательная политика на современном этапе // Доклад рабочей группы президиума Государственного совета РФ по вопросам реформы образования 29 августа 2001 г. Документы и материалы. М. : ГУ ВШЭ, 2002. С. 31.

14. Пинский А. А. Новая школа. М., ГУ ВШЭ, 2002. С. 9.

15. Реформа и развитие высшего образования // Программный документ / ЮНЕСКО. – Париж, 1995. С. 13.

16. Сазонов, Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования : учеб. пособие. М. : ФИРО, 2006.

17. Словарь русского языка. В 4-х т. Т. 2. М., 1983. С. 42.

18. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.

Статью рекомендует д-р филос. наук, профессор В. В. Байлук

УДК 373.2
ББК 4410.4

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Иванов Александр Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедры социальной педагогики, Социально-гуманитарный институт, Московский городской педагогический университет; 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1; e-mail: aivanov7@rambler.ru.

Королева Светлана Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017. г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ SWOT-АНАЛИЗА КАК МЕТОДА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образования; мониторинг качества дошкольного образования; SWOT-анализ; методы; этапы, образовательный стандарт; критерии; показатели; индикаторы; уровни направления организации мониторинга в дошкольной образовательной организации.

АННОТАЦИЯ. Проблема, рассматриваемая в статье, предполагает реализацию нового вида деятельности в дошкольной образовательной организации, то есть мониторинга образовательных услуг ДОО на основе SWOT-анализа. Разработанная технология проведения данного метода позволит педагогам, осуществляющим образовательные услуги в дошкольной образовательной организации, более качественно определить сильные и слабые стороны их деятельности, а также выявить возможности и угрозы.

Ivanov Aleksandr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Social Pedagogy, Socio-Humanitarian Institute, Moscow City Pedagogical University, Moscow.

Koroleva Svetlana Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

SWOT ANALYSIS AS A METHOD OF ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

KEY WORDS: quality of education; monitoring the quality of preschool education; SWOT analysis; methodology; stages; educational standards; criteria; parameters; indicators; levels of organization of monitoring in a pre-school educational establishment.

ABSTRACT. The article deals with the problem of implementation of a new kind of activity of a preschool educational establishment, i.e., the monitoring of educational services on the basis of a SWOT-analysis. The authors developed a technology for the realization of this method, which would allow teachers involved in education in pre-school educational institutions to better identify the strengths and weaknesses of their activities, as well as predict possible opportunities and threats.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта Российской Федерации дошкольного образования предполагает оказание качественных образовательных услуг. В науке качество рассматривается учеными Т. П. Афанасьевой, В. И. Байденко, Г. В. Гутник, В. С. Лазаревым, В. С. Ледневой, А. А. Макаровой, М. М. Поташником, А. И. Севруком, А. И. Субетто, П. И. Третьяковым и др. как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности, данное определение является широким. Мы же в своей работе придерживаемся определения П. И. Третьякова: «качество – это нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт просвещения». В связи с чем принято считать, что в этой категории воплощается социальный заказ общества на образовательно-воспитательную деятельность образовательной организации [12, с. 84].

Дошкольная образовательная организация – это система, требующая особого подхода к оценке качества образовательных услуг, так как носит мониторинговых характер, отражает в себе определенный угол зрения, аспект, принцип оценочной деятельности и тем самым ориентирует всех участников воспитательного процесса, включая родителей, на качество образования. Мониторинг является количественным и качественным методом оценки качества, предоставляемых услуг [7,10]. По мнению П. И. Третьякова, мониторинг – это система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование развития, то есть результаты мониторинга позволяют нам судить о состоянии объекта, в нашем случае – дошкольной образовательной организации, в любой момент времени и прогнозировать ее

эффективное развитие. Мониторинг деятельности дошкольной образовательной организации как ведущее условие обеспечения качества образования должен способствовать выполнению требований модернизации образования в указанном выше направлении. По нашему мнению, эффективность организации и проведения мониторинга деятельности дошкольной образовательной организации определяется разрабатываемостью критериев, показателей, параметров, технологии проведения мониторинговых мероприятий при оценке качества образовательных услуг в ДОО, а также наличием разработанного инструментария. В связи с чем качество образования в дошкольной организации определяется как степень соответствия совокупности свойств и результатов воспитания детей дошкольного возраста прогнозируемым целям ДОО на основе федеральных государственных стандартов дошкольного образования, потребностей и ожиданий субъектов воспитательного процесса (детей, педагогов, родителей) [10, 11]. Таким образом, возникает

потребность в проведении качественного мониторинга, основанного на изучении внутренней и внешней среды дошкольной образовательной организации.

Мы в рамках нашего исследования для оценки качества образовательных услуг предлагаем применить метод SWOT-анализа. SWOT-анализ (SWOT – это аббревиатура из английских слов: strengths (сильные стороны), weaknesses (слабые стороны), opportunities (возможности), threats (угрозы)). Проводится он в целях обобщения диагностики позиций образовательной организации, а также получения содержательной и наглядной картины состояния и тенденций развития образовательной организации и рынка образовательных услуг [38].

Проведение SWOT-анализа предусматривает заполнению матрицы, так называемой «матрицы SWOT-анализа». В соответствующие ячейки матрицы заносятся сильные и слабые стороны организации, а также его возможности и угрозы (рис.).



Рис. Матрица SWOT-анализа

Сильные стороны организации с точки зрения ее внутренних ресурсов. Сила может заключаться в навыках, значительном опыте, ценных организационных ресурсах или конкурентных возможностях, достижениях, которые дают образовательной организации преимущества на рынке (например, более качественная подготовка специалистов дошкольного образования, востребованность их на рынке труда, прогрессивные педагогические технологии). Сила также может являться результатом успешного сотрудничества с другой дошкольной образовательной организацией, имеющей опыт или потенциальные возможности для усиления конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Сила – это то, в чем ДОО преуспела, или какая-то уникальность, придающая ей дополнительные возможности в оказании качественных образовательных услуг.

Слабые стороны дошкольной образовательной организации с точки зрения ее внутренних ресурсов. Слабость может заключаться в низкой квалификации сотрудников, нерациональном распределении обязанностей заместителей, невыгодном географическом положении и т. д. Слабая сторона, в зависимости от того, насколько она важна в конкурентной борьбе, может сделать образовательное учреждение уязвимым. Слабость – это отсутствие чего-то важного для функционирования ДОО, то, что ей не удастся (в сравнении с другими), или нечто, ставящее ее в неблагоприятные условия функционирования.

Возможности, возникающие на рынке образовательных услуг. Возможности определяются как нечто, дающее дошкольной образовательной организации шанс сделать что-то новое: открыть новые образовательные услуги, завоевать новых

клиентов, внедрить инновационные технологии и т. п.

Угрозы, возникающие на рынке образовательных услуг. Угроза – это то, что может нанести ущерб дошкольной образовательной организации, лишить ее существенных преимуществ на рынке образовательных услуг.

Исходя из вышесказанного, при разработке стратегии управления качеством дошкольной организации можно сформулировать следующие правила:

SWOT-анализ проводится с помощью «мозговой атаки» при полном участии (в различных группах) всех сотрудников дошкольной образовательной организации. Данную информацию можно получить либо через анкетирование, проводимое до SWOT-анализа, либо через привлечение потребителей образовательных услуг для работы группы по SWOT-анализу.

Проведение SWOT-анализа является основой для выработки стратегии развития дошкольной образовательной организации в целом, отдельных его подразделений, отдельных направлений деятельности. Другими словами, SWOT-анализ желательно провести по работе каждого подразделения (и основного, и вспомогательного); каждого направления работы, охватывающего деятельность всего ДОО (воспитательная, методическая работа и т. д.); и, наконец, по деятельности всей организации в целом. Последнее исследование проводится педагогическим советом ДОО с подключением представителей от потребителей образовательных услуг.

Данные о внешней среде содержатся в маркетинговых исследованиях и исследованиях рынка образовательных услуг. Необходимо проверить, все ли они отражены в

SWOT-анализе дошкольной образовательной организации, а именно – в разделах «Возможности» и «Угрозы». Кроме того, надо проверить, не появились ли какие-либо дополнения в раздел «Возможности» после анализа потребностей заинтересованных сторон.

Разрабатывая стратегию развития дошкольной образовательной организации на основе SWOT-анализа, необходимо стремиться к тому, чтобы перевести «слабые стороны» и «возможности» в раздел «сильные стороны» и постараться по возможности скомпенсировать «угрозы», на которые ДОО не в состоянии повлиять, а может только каким-то образом к ним адаптироваться [7, 9].

Как мы видим, данная методика позволяет оценивать и прогнозировать как составляющие факторы внутренней среды дошкольной образовательной организации (систему управления, методы обучения и воспитания, персонал, экономическую и финансовую деятельность), так и факторы внешней макро и микросреды образовательной организации (потребители, конкуренты, партнеры, общественное мнение). Своевременное проведенный анализ качества образовательных услуг позволит дошкольной образовательной организации с полной отдачей использовать возможности, смягчить угрозы и их последствия или превратить их в благоприятные возможности.

Проанализировав правила проведения SWOT-анализа мы относительно позиций нашего исследования предлагаем следующую технологию его проведения, предложенные в таблице критерии и показатели отражают требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования (табл.).

Таблица.

Критерии и показатели условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования

| Критерии | Показатели | Уровни | Индикаторы в баллах |
|---|--|---------|--|
| 1. Профессионализм кадрового состава дошкольной образовательной организации | Специалисты ДОО проходят курсы повышения квалификации | Низкий | 30% от всего состава педагогов прошли курсы повышения квалификации (1 балл) |
| | | Средний | 55% от всего состава педагогов прошли курсы повышения квалификации (2 балла) |
| | | Высокий | Более 56% от всего состава педагогов прошли курсы повышения квалификации (3 балла) |
| 2. Обеспечение эмоционального и морально-нравственного благополучия воспитанников | Поддержание педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности | Низкий | Организация взаимодействия детей в разных видах деятельности основана на одном из принципов, например, принципе личностной деятельности (1 балл) |

Продолжение таблицы.

| Критерии | Показатели | Уровни | Индикаторы в баллах |
|---|--|---------|--|
| 2. Обеспечение эмоционального и морально-нравственного благополучия воспитанников | Поддержание педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности | Средний | Организация взаимодействия детей в разных видах деятельности основана на трех из принципов, например гуманизма, толерантности и включения личности в значимую деятельность (1 балл) |
| | | Высокий | Организация взаимодействия детей в разных видах деятельности основана на вышеперечисленных принципах с добавлением принципа сотрудничества педагога с детьми (3 балла) |
| 3. Сформированность здоровьесберегающей среды ДОО | Использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, направленных на укрепление здоровья воспитанников | Низкий | Использование в образовательном процессе общепринятых форм и методов, направленных на укрепление здоровья воспитанников, например зарядки (1 балл) |
| | | Средний | Использование в образовательном процессе специальных форм и методов, направленных на укрепление здоровья воспитанников, например закаливания, посещения бассейна (2 балла) |
| | | Высокий | Использование в образовательном процессе инновационных форм и методов, направленных на укрепление здоровья воспитанников, например: «Малые олимпийские игры», «Алфавит здоровья» (3 балла) |
| 4. Оказание социально-педагогической поддержки воспитанникам и их семьям в ДОО | Существует структура социально-педагогической поддержки в ДОО | Низкий | Социально-педагогическая поддержка включает в себя один из компонентов, например организационно-управленческий |
| | | Средний | Социально-педагогическая поддержка включает в себя три компонента, например организационно-управленческий, диагностико-проектировочный, духовно-нравственный компоненты |
| | | Высокий | Социально-педагогическая поддержка включает в себя все компоненты: организационно-управленческий, диагностико-проектировочный, духовно-нравственный, интерактивно-коммуникативный, рефлексивно-аналитический и нормативно-правовой |

Сформулированные нами в таблице критерии и показатели условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования содержат не только качественные, но и количественные характеристики изучаемого вопроса. Таким образом, предложенная нами таблица поможет специалистам и педагогам дошкольной образовательной организации провести качественный SWOT-анализ, определив сильные и слабые стороны, а также возможности и угрозы данной образовательной организации, используя статистическо-математические методы исследования.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что применение SWOT-анализа для оценки качества образовательных услуг способствует повышению конкурентоспособности дошкольной образовательной организации и требует от педагогов высокого профессионализма при выполнении данного вида деятельности. Поэтому понимание специалистами дошкольной образовательной организации разработанной технологии напрямую влияет на успешное внедрение ФГОС дошкольного образования РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безуглов Ю. И. Управление качеством образования // Перспективы создания региональной системы непрерывного профессионального образования. Оренбург, 1998.
2. Верхотурова Ю. А., Королева С. В. Критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении // Известия Российской академии образования. 2012. № 4 (24). С. 89–95.
3. Дегтерев В. А. К вопросу о компетентности, мобильности и конкурентноспособности // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 112–119.
4. Закон РФ «Об образовании», ст. 11.2.
5. Иваненко М. А. К вопросу о качестве в высшей школе // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 93–97.
6. Кодолов С. М. Система контроля и оценки результатов деятельности участников образовательного процесса // Дополнительное образование. 2005. №8. С. 17–24.
7. Колмогорцева Т. А. Педагогический мониторинг как механизм управления качеством образования // Дополнительное образование. 2003. №7 С. 11–12.
8. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент. М. : Питер, 2008.
9. Королева С. В. Мониторинг качества образовательных услуг как механизм оценки качества дошкольного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 4. С. 53–57.
10. Логинова Л. Г. Анализ качества образования: опыт систематизации. URL: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/11/nev_1_2011_quality.pdf.
11. Майорова В. Ю. Мониторинг качества образовательных услуг как элемент формирования системы менеджмента качества в учреждении дополнительного образования детей. URL: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/027/79027/59743>
12. Резаков Р. Г., Никитина Т. А. Мониторинг как условие обеспечения качества дошкольного образования. URL: <http://www.km.ru/referats/335291-monitoring-kak-uslovie-obespecheniya-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya>.
13. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

Статью рекомендует д-р социол. наук, профессор Е. В. Прямикова

Каширина Светлана Дмитриевна,

аспирант, факультет социальной психологии, кафедра психологии управления, Московский городской психолого-педагогический университет; 107045, Москва, ул. Сретенка, д. 29; e-mail: swetlanka86@mail.ru.

СОВРЕМЕННАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОМУ РАЗВИТИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационное развитие; модернизации; интеграция; управление; вуз.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы анализа инновационного развития современной высшей школы в России. В настоящее время для нашей страны особенно актуальными являются процессы модернизации высшего образования в соответствии с потребностями рынка труда, а также в целях интеграции отечественного образования в мировое образовательное и экономическое пространство. В рамках проводимого реформирования системы образования в России активно осуществляются процессы изменения исторически сложившейся и культурно-опосредованной организационной концепции высшей школы. В статье уделяется особое внимание определению инновационного развития вузов как внутренне противоречивого процесса перехода от устаревших и неэффективных моделей организации образовательной деятельности к новым, наиболее соответствующим вызовам современности. Проблемы инновационного развития рассматриваются как органический элемент инновационных процессов в вузах и анализируются исключительно с учетом их специфики.

Kashirina Svetlana Dmitriyevna,

Post-graduate Student of Department of Psychology of Management, Faculty of Social Psychology, Moscow State Psychological-Pedagogical University, Moscow.

MODERN HIGHER SCHOOL IN THE CONDITIONS OF TRANSITION TO INNOVATIVE DEVELOPMENT

KEY WORDS: innovative development; modernization; integration; management; university.

ABSTRACT. The article deals with the theoretical-methodological foundations of analysis of innovative development of the modern higher school in Russia. Nowadays, the processes of modernization of higher education in response to the requirements of the labor market, and for integration of domestic education into the world educational and economic space are especially urgent for our country. Within the framework of the effected modernization of the educational system in Russia, the processes of change of historically specific and culturally unique organizational concept of higher education are being actively carried out. The article focuses on the definition of the innovative development of higher educational institutions as an inherently inconsistent process of transition from outdated and ineffective models of organization of educational activity to new, most adequate challenges of the present day. The problems of innovative development are considered to be an organic element of the innovative process in higher educational institutions and are analyzed exceptionally taking into account their specifics.

К ардинальные изменения, происходящие практически во всех странах мира в течение последних десятилетий, связаны прежде всего с инновационным характером экономики, обуславливающим принципиально новые требования к содержанию и развитию всех структур и систем общества. Важнейшим фактором, предопределяющим возможности развития любой экономической системы, является система образования (и преимущественно – система высшего профессионального образования), которая играет значимую роль в процессе инновационного развития организаций различного типа, потому как предоставляет им различного рода новшества, а также осуществляет подготовку инновационно ориентированных специалистов. Разнообразные инновационные процессы, происходящие сегодня в системе образования, становятся неотъемлемой частью и важным звеном экономических преобразований.

Актуальность обозначенной темы определила значительный интерес отечественных и зарубежных исследователей к

проблемам инновационного развития высшей школы, что, в свою очередь, привело к появлению работ, посвященных сущности и содержанию инноваций и инновационной деятельности в системе высшего образования (С. Винтер, Р. Фостер, Н. Сорокина, А. Абрамешин и др.).

Имеются также работы отечественных ученых, посвященные исследованию проблем высшего профессионального образования в условиях модернизации экономики в нашей стране (Л. И. Абалкин, С. А. Дятлов, Е. Н. Жильцов, В. М. Зуев), а также работы зарубежных авторов, к которым относятся Ф. Котлер, К. Макконелл, А. Маршалл и др.

В работах указанных авторов описываются сущность, содержание, а также основные категории инновационных процессов, предприняты попытки их классификации. В данных трудах исследованы основные тенденции инновационного развития образовательных систем, способствующие повышению качества предоставляемых учебными заведениями образовательных услуг, что, в свою очередь, является основой ста-

новления обучающегося специалиста как личности с инновационно ориентированным типом мышления, способного оперативно и адекватно реагировать на любые изменения, происходящие в обществе, государстве или на отдельно взятом предприятии, а также в целом повышению конкурентоспособности образовательных услуг не только в масштабах рынка труда той или иной страны, но и на мировом уровне.

Инновационный тип развития общества в целом выдвинул новые требования к уровню подготовки человеческих ресурсов, которые нашли выражение в концепции непрерывного образования, а также в признании необходимости развития творческого начала у всех членов общества [1, с. 81]. В содержании образовательного процесса наметился переход от обучения преимущественно конкретным профессиональным навыкам и передачи накопленного научного знания от преподавателя к студентам к формированию у учащихся навыков и способностей к самообучению, развитию творческого подхода к получению знаний – все это становится основной содержательной целью системы высшего профессионального образования.

Однако следует отметить, что инновационное развитие на уровне высшего профессионального образования выявило множество проблем, которые можно определить как проблемы инновационного развития высшей школы, «представляющие собой форму взаимодействия участников инновационного процесса, при которой они руководствуются противоположными ценностями, имеют взаимоисключающие представления о содержании, форме и целях инновационного развития и противодействуют друг другу в ходе разработки и внедрения новшеств в учебную, научную и воспитательную деятельность» [8, с. 71]. Таким образом, возникающие проблемы инновационного развития в рамках высшей школы представляются логически неизбежным следствием процессов инновационного развития.

На данный момент в самом содержании высшего профессионального образования обозначились глубинные противоречия между очевидной необходимостью изменения наполнения образовательных программ и наличием жестких нормативных, процедурных и правовых норм и правил функционирования образовательных систем; между стремлением к формализации процессов и невозможностью формализовать творческий аспект, присущий преподавательской и учебной деятельности; между рыночным характером предоставляемых образовательных услуг и фундаментальной ролью образования в обществе. Быстрое ус-

таревание знаний и информации, ускоренное обновление технико-технологического уклада, коммерциализация сферы высшего профессионального образования, влекущая за собой стремление к минимизации затрат и издержек на обучение, и, наконец, запрос на универсального специалиста как отличительная черта современности требуют адекватных ответов.

Содержание высшего профессионального образования является фундаментальной научной проблемой и предметом пристального внимания на государственном уровне в Российской Федерации. Законодательно определяются требования к реализации всех направлений подготовки и специальностей, устанавливаемые федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) [12, с. 8].

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют требования к структуре основных образовательных программ (ООП), к условиям реализации ООП и к результатам их освоения. В разработке ФГОС участвуют ведущие вузы страны, представители академической общественности, работодателей, координацию работы которых осуществляет Министерство образования РФ.

Перед высшей школой в условиях лимитированности учебного времени встают проблемы отбора необходимых и достаточных знаний, выбора между технологизацией и гуманитаризацией, между противоречивыми тенденциями к регионализации и централизации [12, с. 8]. Проявляется и проблема поддержания единого образовательного пространства – некой «образовательной горизонтали», а также «образовательной вертикали» (детский сад, начальная школа, основная школа, средняя школа, возможно – среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование – как ступени единого, целостного и фундаментального образовательного и воспитательного процесса), т. е. среды, способной создавать, приобретать, накапливать и реализовывать образовательные новации. Проблема формирования единого образовательного пространства заключается в том, что оно не может быть создано искусственно, по указанию руководства, а может только сформироваться самостоятельно, иными словами – самоорганизоваться. Следовательно, в процессе модернизации образовательного процесса в вузе главный вопрос заключается в том, какие принципы и какая методология должны определять его содержательное наполнение [8, с. 73]. Переход российской высшей школы к рыночным механизмам управления и деятельности приводит к превращению высших учебных

заведений в организации коммерческого типа, оказывающие образовательные услуги на платной основе, осуществляющие выбор тех или иных видов деятельности по критерию окупаемости и прибыльности и привлекающие к работе, наравне с преподавателями, и другие категории сотрудников. При этом возникает противоречие между уникальной культурно-творческой и духовно-нравственной функцией высшей школы и условиями рыночной экономики, диктующими необходимость реализовывать приносящие прибыль образовательные услуги.

Перечисленное выше свидетельствует о том, что в данных условиях для российского образования существует угроза потери одного из основных отличительных преимуществ – фундаментальности. Курс государства на инновационную экономику требует прежде всего дальнейшего увеличения числа фундаментальных исследований, значение которых в современных условиях возрастает тем более, что основополагающие достижения в различных научных областях дают почву для прикладных разработок в промышленности на ближайшие несколько лет [9, с. 14]. Требуется налаживание ответственного частно-государственного партнерства в сфере сотрудничества бизнеса и высшей школы, лоббирование результатов научных исследований в производстве, подготовка востребованных специалистов с высокой профессионально-трудовой мотивацией, получающих достойную компенсацию за собственный высококвалифицированный труд. В этой связи наиболее значимой проблемой является планирование объема и структуры подготовки специалистов. Крайне сложно предсказать, кто и в каких количествах потребуются экономике нашей страны в ближайшие 5–10 лет и далее, каковы перспективы прежних, традиционных отраслей и сфер деятельности, насколько быстро будут возникать новые специальности и какими они будут с учетом современной научно-технической направленности экономики и производства, сдвигов в социально-профессиональной структуре общества, изменений в его экономической и политической системе.

В рамках совершенствования системы образования в нашей стране видоизменяется существующая организационная концепция высшей школы. Утвержденная и осуществляемая на практике стратегия развития высших учебных заведений «предполагает укрупнение (агрегацию) учреждений высшего образования с целью создания российских вузов мирового уровня, деятельность которых в полной мере должна отвечать внутренним и внешним потребностям экономики страны, с одной стороны, и

выявления, на основе многокритериальных экспертных оценок низкоэффективных вузов, деятельность которых тормозит процессы модернизации высшего образования, с другой стороны» [11].

Реформирование российской системы высшего профессионального образования в соответствии с запросами современного общества совпало с переходом нашей страны к рыночной экономике – этот факт обуславливает специфику происходящих модернизационных процессов, обостряет имеющиеся проблемы и приводит к системному кризису высшей школы.

Ситуация конкуренции все в большей степени начинает сказываться на деятельности вуза и обостряет противоречия между сложившейся традиционной системой управления высшим учебным заведением и требованиями гибкого реагирования на внешние события, между сложившейся определенной культурой вузовской среды с соответствующей ценностной ориентацией работников и необходимостью формирования рыночного мышления у преподавателей и сотрудников [9, с. 9].

Перечисленные фундаментальные характеристики и факторы внутренней среды вуза не могут быть отделены от условий внешней среды, влияющих на рынок.

Проблемы снижения финансирования, усиления административных барьеров управления, с которыми сталкиваются российские вузы в своей деятельности – это внутренние проблемы научно-образовательной сферы, реализующей определенные виды деятельности. Однако, помимо перечисленных проблем, на функционирование российских университетов влияют и другие негативные факторы, являющиеся внешними для них и также побуждающие образовательные учреждения к трансформации. Некоторые из этих проблем сегодня являются общими для всей европейской цивилизации, например, сокращение бюджетного финансирования высшего образования и демографические проблемы. Другие присущи только России или имеют значимую отличительную специфику, обусловленную российским контекстом. Так, экономический кризис 2008 г. в России имел существенные особенности, отличающие его от аналогичных кризисов в развитых рыночных экономиках других стран. Если в последних стимулировалось обновление собственного основного капитала и, как следствие, рост инновационной активности, то в постсоциалистической экономике нашей страны экономический кризис совпал с кризисом системной трансформации, когда прежние стимулы к инновациям уже не действуют, а новые еще не сформировались

[7, с. 14]. По этой причине инновационная активность в различных сферах в нашей стране очень низка.

Г. Минцберг (1979) описал внешнюю среду организации с помощью двух базовых переменных: устойчивости и сложности. Взаимодействие этих двух основных характеристик ведет к формированию четырех базовых типов внешней среды организации. Сложная внешняя среда приводит к возникновению децентрализованной организации, тогда как простая внешняя среда способствует появлению организации централизованного типа. Динамичная внешняя среда приводит к формированию органичной и высокоадаптивной организации, тогда как стабильная внешняя среда порождает бюрократическую организацию.

Ряд зарубежных исследователей (J. Caraca, M. Neitor, F. Santos, 1997) на основе исторического анализа эволюции вузов в течение XX в., а также эволюции внешней среды вуза от классического (в простой и стабильной внешней среде) до современного (в сложной и динамичной среде) сделали вывод о том, что разнообразные роли, выполняемые образовательными учреждениями, и рост количества дисциплин ведут к увеличению сложности внешней среды вуза.

В то же время сокращение финансирования, быстрое технологическое развитие и возрастающая сложность координации деятельности в вузах ведут к повышению неопределенности и динамизма внешней среды образовательного учреждения [7, с. 15].

Безусловно, все перечисленные выше исторические трансформации не слишком повышают устойчивость внешней среды вузов в России, но увеличивают ее сложность и закрепляют в качестве основной организационной формы деятельности высшей школы жестко структурированные бюрократические структуры, в рамках которых сложно оперативно реагировать на изменяющиеся потребности общества, а тем более внедрять новые технологии обучения, сочетать образование и масштабные научные исследования.

Следует отметить, что образовательные системы высшего профессионального образования традиционно консервативны по своей природе, способам существования и функционирования. Они одними из последних среди всех институтов общества видоизменяются в соответствии с меняющимися экономическими, политическими и социальными условиями и тем самым до известной степени способствуют сохранению преемственности между уже сложившимися и только формирующимися ценностями. И даже после масштабных историче-

ских изменений в той или иной стране образовательные учреждения еще длительное время сохраняют свою прежнюю форму, содержание и механизм функционирования.

Далее следует отметить, что инновационные процессы, возникающие в вузах, входят в противоречие с осуществляемой ими традиционной подготовкой будущих специалистов, и можно с уверенностью утверждать, что в последнее десятилетие в системе высшего профессионального образования сосуществуют две тенденции развития – традиционная и инновационная.

Анализируя отечественную систему высшего профессионального образования, следует отметить, что высшее образование в России является безусловно традиционным по форме и содержанию и строилось изначально по принципу узкой специализации. Длительное время преобладала потребность в специалистах традиционного исполнительского стиля работы.

Организационная культура российских университетов опосредована сложившимися в обществе культурными и историческими традициями. Стержневые организационные нормы, регулирующие внутриуниверситетские отношения в системе российского образования, характеризуются такими параметрами, как фундаментальность, историчность и автономность.

Обычно перед традиционными вузами ставились следующие цели:

- 1) создание условий для всестороннего развития личности студентов,
- 2) сохранение и передача научного и культурного общественного наследия,
- 3) расширение объема знаний,
- 4) распространение знаний в обществе с целью социального и материального развития его членов,
- 5) подготовка специалистов, востребованных на рынке труда.

Достижение перечисленных целей осуществлялось в ходе реализации вузом следующих функций:

- 1) образовательной, предполагающей профессиональную подготовку и переподготовку специалистов;
- 2) исследовательской, заключающейся в производстве нового и критической оценке существующего знания;
- 3) воспитательной функции;
- 4) преподавательской функции;
- 5) функции сохранения и передачи накопленного научного знания и культурно-исторического наследия [10].

Традиционное обучение обычно выстраивается как взаимосвязь двух независимых друг от друга типов деятельности: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности сту-

дентов, при которой обучающиеся выступают в роли объектов обучения.

В традиционной системе подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании внимание сосредоточено на учебно-воспитательном процессе; взаимодействие участников данного процесса строится как субъект-объектное, где субъект-преподаватель находится в ограниченных учебными планами и программой условиях, жестко управляющих его деятельностью. Объект-студент должен получить определенный объем знаний, его задача – пассивное усвоение информации. Качественная теоретическая подготовка в традиционной системе обучения является желаемым конечным результатом подготовки молодых специалистов.

Итак, целью обучения в традиционной системе высшего профессионального образования является усвоение предметных теоретических знаний. Стиль преподавательской деятельности – авторитарно-директивный, преобладает информационно-контролирующая функция. Проявление обучающимися инициативы не поддерживается. Преобладает репродуктивный характер организации учебно-познавательной деятельности с воспроизведением действий по образцу, что способствует овладению исполнительной стороной деятельности, но не способствует самостоятельному смысло- и целеполаганию студентов. Ведущая и единственная форма организации учебного процесса – действия по образцу, игнорируется личный опыт студентов; преобладает внешний контроль и оценка результатов – все это ограничивает разнообразие познавательных мотивов студентов, препятствует сохранению обширной познавательной мотивации, создает однообразие социальных и межличностных контактов.

По оценке ряда экспертов, классическая модель университета, долгое время преобладавшая в сфере образования в Европе, не в полной мере отвечает запросам современного общества. Осознание необходимости видоизменения классического университета привело к поиску модели, отражающей особенности современных образовательных учреждений, и созданию университетов нового типа.

В настоящее время наряду с традиционными функциями у вузов появляются и принципиально новые. Прежде всего это инновационная функция, подразумевающая активное воздействие университетов на социальную жизнь людей через осуществляемую образовательными учреждениями новаторскую деятельность. В связи с этим и складывается новая модель университета, в которой он выступает как ядро научно-

образовательно-промышленного комплекса, в основе функционирования которого лежит сочетание фундаментальной академической науки с множеством сетевых инновационных высокотехнологичных структур и малых предприятий.

Одним из перспективных направлений трансформации классического университета представляется создание такого инновационного университета, в основе функционирования которого будут лежать три взаимосвязанных составляющих: образование, исследования, инновации.

Создание инновационного университета требует от руководства вуза внесения значительных изменений в существующую систему управления: внедрения проектно ориентированного подхода, обеспечения передачи технологий, а также создания специализированной службы управления человеческими ресурсами, подобной тем, которые существуют в организациях разнообразных сфер деятельности. Ведь одной из важнейших предпосылок становления университета инновационного типа является наличие в нем организационной культуры определенного рода, способствующей активному вовлечению преподавателей, студентов, а также администрации учебного заведения в инновационную деятельность.

Инновационный вуз представляет собой особым образом структурированное пространство становления личности студента, предопределяющее его дальнейшее профессиональное развитие. В этой связи наиболее важным становится выделение базового отношения «инновационный вуз – студент», при котором самыми важными становятся личностные изменения студентов, а их результатом – формирующаяся личность специалиста-профессионала [4, с. 36]. В данном базовом аспекте инновационный вуз предстает как многоуровневое образовательное и воспитательное пространство творческого самоопределения, саморазвития и социализации личности студента.

Основной целью деятельности инновационного вуза является объединение образовательных процессов с научным поиском, в результате чего происходит, с одной стороны, развитие творческих способностей обучаемых в области генерирования ими нового знания и в конечном итоге становление их как высококлассных специалистов, а с другой – создание наукоемких технологий и последующее внедрение этих технологий в повседневную жизнь.

Главными видами деятельности инновационного университета являются наука и образование, основанные на передовых новаторских технологиях и принципах управления [6, с. 2]. Образовательный процесс в

таком университете предполагает обучение в процессе создания новых знаний – за счет объединения фундаментальной науки, собственно учебного процесса и производства. Именно поэтому такое образование оказывается связано с практикой гораздо более тесно, чем традиционное.

В условиях инновационной экономики меняется и функциональная роль образования: теперь оно не только позволяет учащимся овладеть уже готовым набором знаний, но и способствует созданию и усвоению ими новых знаний, а также создает условия для развития новых технологий [6, с. 2]. Из социального института, распространяющего накопленные знания и формирующего у обучающихся специфические навыки и умения, вуз превращается, во-первых, в непосредственного производителя знаний и, во-вторых, в активного участника процесса превращения этих знаний в реальные продукты, технологии и услуги. Формирование экономики, основанной на знаниях, подразумевает взаимную интеграцию трех сфер – образования, науки и производства, – т. е. процесс применения полученных новых знаний в образовательном процессе происходит на фоне генерирования новых знаний непосредственно в ходе производственного процесса [6, с. 3].

Высшая школа одной из первых почувствовала на себе влияние современных тенденций инновационного развития, их роль и значение в реформировании организационной среды, разработке новых передовых образовательных технологий, создании конкурентоспособной высокотехнологичной продукции. В основе инновационных процессов в вузе лежат новые технологии и научные открытия, которые возникают как результат, с одной стороны, существующей потребности общества, а с другой – следствие использования в повседневной жизни новейших достижений науки и техники. Переход к инновационному типу развития применительно к высшему учебному заведению означает, что инновационный процесс перестает быть только реакцией на изменение внешних экономических условий, а производство и последующее коммерциализированное использование нового знания как неотъемлемая черта инновационной деятельности становится непрерывным процессом, тесно связанным с дальнейшим развитием общества [4, с. 37].

В условиях инновационного развития экономики приоритетными задачами вузов становятся не просто передача студентам готового набора актуальных и востребованных на рынке труда знаний, не только подготовка таких специалистов в какой-либо узкой профессиональной области, которые

будут хорошо обучены и иметь хорошую теоретическую подготовку, но и обучение студентов умению самостоятельно и быстро извлекать необходимую информацию из стремительно возрастающего объема данных, а также, что самое главное, обучение их умению самостоятельно создавать знания [2, с. 174]. Это представляется возможным только в случае интеграции учебной и научной сторон деятельности университетов, активизации интереса студентов к науке и творческому поиску, развития их креативных способностей. Вторым необходимым для студентов умением становится умение превращать инновационные теоретические знания в конкретные практические разработки. И, в-третьих, необходимо формировать у студентов умение сделать свои знания и разработки привлекательными для потенциальных заказчиков, знакомить учащихся с тем, из чего складывается стоимость знаний и научно-технических разработок.

Практический опыт передовых вузов в области разработки и апробации различных стратегий развития в современных условиях позволяет определить ключевые модели университетов, с одной стороны, наиболее целостные, а с другой – практически более представленные среди вузов: модель университета как научно-исследовательского комплекса, университета как регионального научно-образовательного и культурного комплекса и модель университета как предпринимательского комплекса. В целом сущность той или иной модели вуза из названных выше состоит не в отрицании какой-либо из основополагающих функций университета, а в преимущественном развитии какого-либо одного из направлений деятельности, становящегося приоритетным для данного университета. В этом смысле модели не конфликтны ни с понятийной природой университета, ни с друг с другом.

Итак, на наш взгляд, нельзя однозначно согласиться с выводом, сделанным экспертами Европейской комиссии, о неадекватности и неуспешности в современных условиях традиционного подхода к образовательной деятельности в высших учебных заведениях. Необходимо помнить, что вуз – очень сложный, комплексный феномен, интегрирующий многие виды человеческой деятельности и существующий в определенной внешней среде. В условиях общества, основанного на знаниях, роль вузов традиционного типа как тех, кто производит, распространяет, хранит знания и информацию и пользуется ими, становится все более важной, несмотря на возникновение новых

субъектов, функционирующих в сфере знаний и информации.

Социально-экономические преобразования в системе высшего образования в России (в частности, разделение университетов на федеральные и региональные; выделение группы наиболее преуспевающих университетов, которые приоритетно получают целевую финансовую поддержку; существенное увеличение численности обучающихся и количественный рост обладателей научных степеней и званий среди профессорско-преподавательского состава и пр.) приводят к необходимости оптимального сочетания мер большей эффективности функционирования с увеличением прибыли путем диверсификации, что, в свою очередь, приводит к появлению новых моделей университетов, возникающих путем трансформации классических университетов.

В заключение отметим, что указанные выше проблемы инновационного развития в целом являются органическим следствием

инновационных процессов в вузе и могут анализироваться только с учетом специфики конкретного учебного заведения. Эти проблемы возникают в ходе приспособления вуза к меняющимся экономическим, политическим и социальным условиям, перехода от каких-либо устаревших и доказавших свою неэффективность моделей организации образовательной деятельности к новым, более соответствующим требованиям сегодняшнего дня. Поэтому проблемы следует рассматривать как необходимый элемент и результат инновационного развития, имеющий в случае грамотного управления большой конструктивный потенциал. Однако, будучи закономерным явлением, они способны и дестабилизировать модернизационный процесс в тех случаях, когда недостаточно учитываются складывавшиеся в течение длительного времени исторический и экономический контекст функционирования учреждений высшего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абалкин Л. И. Россия: поиск самоопределения. М. : Наука, 2002.
2. Адольф В. А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 81–87.
3. Астафьева Н. В. Высшее образование в инновационной экономике : моногр. Саратов : Сарат. гос. техн. ун-т, 2007.
4. Баранников А. Л. Инновационная деятельность в сфере образования // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2008. № 2. С. 21–23.
5. Берестова Л. И. Инновационная деятельность вуза – главный механизм повышения качества подготовки специалистов высшего профессионального образования // Социальная политика и социальное партнерство. 2010. № 1. С. 34–38.
6. Васильев Ю. С., Глухов В. В., Федоров М. П. Экономика и организация управления вузом : учеб. 2-е изд. СПб. : Лань, 2001.
7. Дятлов С. А. Инвестиционная концепция развития России. СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 1997. С. 3–4.
8. Жильцов Е. Н., Казаков В. Н., Восколович Н. А. Экономика сферы платных услуг : учеб. Казань ; М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996.
9. Зак Т. В. Высшая школа в условиях инновационного развития экономики: проблемы, тенденции и противоречия. URL: http://www.econ.msu.ru/cmt2/lib/a/1158/file/Zak_18.pdf (дата обращения: 17.06.14).
10. Зуев В. Е. Направления реализации структурных реформ в России: управление финансами и инновации // Финансы. 2012. № 12.
11. Инновационный менеджмент : учеб. для вузов / А. Е. Абрамешин, Т. П. Воронина, О. П. Молчанова, Е. А. Тихонова, Ю. В. Шленов ; под ред. д-ра экон. наук, проф. О. П. Молчановой. М. : Вита-Пресс, 2001.
12. Котлер Ф., Армстронг Г. Основы маркетинга. М. : Вильямс, 2003.
13. Макконнелл К. Р., Брю С. Л. Экономикс: принципы, проблемы и политика. 14-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2003.
14. Маршалл А. Принципы экономической науки. М. : Прогресс, 1993.
15. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. СПб. : Питер, 2004.
16. Нельсон Р., Уинтер С. Эволюционная теория экономических изменений. М. : Дело, 2002.
17. Непомнящий А. В. Инновационное образование: достижения и перспективы // Высшее образование сегодня. 2007. № 7. С. 14–19.
18. Сорокина Н. Д. Инновационное обучение: сущность и содержание // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18, Социология и политология. 2002. № 4.
19. Тарабаева В. Б. Инновационное развитие вузов: проблемы управления конфликтами: моногр. Белгород : Изд-во БелГУ, 2007.
20. Тихомирова Н. В. Инновационные системы управления вузом // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2008. № 2. С. 4–14.
21. Федоренко Г. А., Беляева Г. Д. Организационные изменения в высших учебных заведениях в условиях инновационного развития // Саратовский физико-технический ин-т Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». 2012. URL: <http://www.uecs.ru/marketing/item/1635-2012-11-07-06-04-50> (дата обращения: 14.04.14).
22. Фостер Р., Каплан С. Созидательное разрушение. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005.

23. Холодкова Л. А. Инновационная культура субъектов высшего профессионального образования // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. № 14. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-kultura-subektov-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.04.14).

24. Шадриков В. Д. О некоторых теоретических вопросах разработки дидактики для нашей новой школы // Высшее образование сегодня. 2010. № 12. С. 8–11.

25. Santos F., Heitor M. V., Caraca J. The evolution of university responses to financial reduction // Higher Education Management. 1998. Vol. 9, No. 1. P. 127–140.

Статью рекомендует д-р пед. наук, канд. психол. наук, проф. О. В. Хухлаева.

Мерзлякова Ольга Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru.

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ЭФФЕКТИВНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
МУЛЬТИМЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мультимедийные технологии; образовательный процесс в педагогическом вузе; мультимедийная дидактика; обучение физике.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены возможности применения мультимедийных технологий в процессе обучения физике в школе. Предложена структура курса «Мультимедийная дидактика», позволяющего подготовить студентов (будущих учителей физики) к применению мультимедийных технологий при обучении школьников.

Merzlyakova Olga Pavlovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**TRAINING FUTURE TEACHERS OF PHYSICS EFFICIENT USE OF MULTIMEDIATECHNOLOGIES
IN PROFESSIONAL WORK**

KEY WORDS: multimedia technologies; educational process in a pedagogical higher educational institution; multimedia didactics; teaching physics.

ABSTRACT. The article deals with the possibilities of application of multimedia technologies in the course of teaching physics at a secondary school. It presents the description of the structure of the course "Multimedia Didactics", which helps to prepare students (future teachers of physics) for application of multimedia technologies in teaching pupils at school.

Современные условия образовательного процесса (короткие сроки, большие объемы информации и высокие требования к знаниям и умениям школьников после изучения дисциплин) вызывают необходимость поиска новых подходов к организации обучения, в том числе опирающихся на прогрессивные информационные технологии. Одной из составляющих информационных технологий являются мультимедиа-технологии (МТ). Благодаря присущим им качествам интерактивности и возможности интеграции различных типов информации, эти технологии позволяют более эффективно реализовать традиционные формы и методы обучения (появляются возможности работы с моделями изучаемых процессов и явлений, наглядного представления и интерактивного взаимодействия с образами изучаемых объектов, поиска информации, создания условий для «погружения» в виртуальную реальность и др.). Кроме этого, МТ применяются для создания и использования электронных учебных пособий со встроенной системой закрепления материала и самоконтроля, для внедрения виртуального обучения на базе дистанционного образования и т. д.

Мультимедиа-технологии позволяют повысить эффективность процесса обучения любой дисциплине. Оправдано их применение и при изучении школьного

курса физики, содержание которого охватывает все объекты мироздания, проявления различных физических явлений и процессов в природе, их практическое использование в науке, технике, транспорте, в быту и т. д. Так, видеоматериалы и анимационные модели незаменимы при изучении, например, объектов микро- (строение атома, молекулы, движение электрона в магнитном поле) и макромира (строение Вселенной, магнитное поле Земли), очень быстро или медленно протекающих, а также опасных для изучения в школьных условиях процессов и явлений (например, ядерные реакции, молнии). Виртуальные экскурсии позволяют, не выходя из школы, познакомить обучающихся с новейшими достижениями науки, музейными экспонатами, отдаленными или закрытыми техническими объектами.

Однако, как показывает практика работы школ, учителя физики не в полной мере применяют в своей деятельности все разнообразие мультимедийной информации, или это применение не всегда педагогически оправдано и дидактически обосновано. Это связано с рядом проблем, среди которых следует отметить:

– не все готовые мультимедийные продукты (в большом количестве содержащиеся в сети Интернет) соответствуют общеизвестным дидактическим принципам;

– большинство педагогов имеют недостаточный уровень владения различными

программными средствами и приложениями для доработки и коррекции готовых мультимедийных продуктов;

– работа с современными техническими устройствами вызывает у некоторых учителей затруднения и психологическую неготовность.

Учитывая сказанное выше, в учебном процессе педагогических вузов необходимо более углубленное рассмотрение вопросов, направленных на создание и применение мультимедийных образовательных ресурсов.

С целью подготовки будущих учителей физики к использованию возможностей мультимедиа в образовательном процессе на кафедре теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики УрГПУ для студентов введен курс по выбору «Мультимедийная дидактика».

В структуру изучения курса входит теоретическая и практическая части.

В теоретической части (на лекционных занятиях) студентам дают теоретические основы применения МТ. Они включают:

– сведения об аудиовизуальной информации (понятие, природа, источники, преобразователи, носители); разнообразие аналоговой и цифровой информации, принципы преобразования, кодирования, оцифровки; психофизиологические основы восприятия аудиовизуальной информации человеком;

– общую характеристику мультимедиа-технологий (определение понятия «мультимедиа», свойства и классификация мультимедиа-технологий, мультимедийные технические средства);

– реализацию принципов классической дидактики при создании и применении мультимедийных образовательных продуктов по физике; типологию мультимедийных образовательных ресурсов и методику их использования в процессе обучения физике (вариативные приемы их использования в процессе обучения физике в зависимости от применяемых форм и методов).

Практическая часть предназначена для закрепления теоретических знаний о МТ и формирования у студентов умений реализовывать их в учебно-воспитательном процессе. В ней раскрываются возможности аудиовизуальных, интерактивных и коммуникативных технологий с целью эффективной организации учебной деятельности на уроках и внеклассных мероприятиях, в домашних условиях: при выполнении обучающимися домашних заданий, самостоятельном изучении нового материала, при коррекции знаний и т. д. Предусмотрен практический тренинг

по разработке собственных дидактических материалов (дидактических единиц) с помощью информационных технологий:

– учебных презентаций, фильмов, статических и динамических изображений, наглядной анимации, аудиолекций, интерактивных упражнений по физике;

– автономных электронных тестов, тренажеров с коррекцией и мониторингом учебных действий учащихся, с учетом дидактических требований, особенностей предмета «физика», таксономий учебных целей, валидности результатов тестирования.

Акцентируется внимание на приобретение студентами умений по реализации дистанционных форм обучения и тестирования:

– общение по электронной почте, участие в тематических форумах на официальных сайтах Российского образования;

– общение с помощью собственно разработанного тематического сайта доступными (не трудоемкими, бесплатными) средствами Интернета;

– размещение на сайте собственных или свободных дидактических материалов, или ссылок на них для дистанционного пользования учащимися;

– разработка персональных (учительских) дидактических блогов.

Практическая часть курса представлена семинарскими и лабораторными занятиями.

На *семинарах* студенты:

– анализируют готовые мультимедийные образовательные продукты, оценивая их преимущества и недостатки, роль в процессе обучения физике;

– изучают программные средства и приложения для обработки мультимедийной информации и их возможности для применения в образовательном процессе.

Например, на семинарском занятии по теме «Создание видеофрагментов и их применение в процессе обучения физике» обсуждаются следующие вопросы (с указанием формы организации деятельности студентов):

– роль видеоинформации в процессе обучения физике (доклад студента);

– программы-видеоредакторы: Pinnacle Studio; MovieMaker; Киностудия Windows Live (мастер-классы студентов);

– достоинства и недостатки каждого видеоредактора, их дидактические возможности (коллективное обсуждение).

Отдельные семинарские занятия могут быть посвящены мультимедийным образовательным продуктам, имеющим конкретную цель или применяющимся на конкретных этапах уроков физики.

| Тема семинарского занятия | Мультимедийные образовательные продукты, демонстрируемые студентами |
|--|---|
| Применение мультимедийных образовательных продуктов на мотивационном этапе урока физики | – фрагменты из художественных фильмов, содержащих физические «ошибки»; природные явления; – видеофрагменты быстро или медленно протекающих процессов; – исторические факты об открытиях физических явлений, физические парадоксы; – события повседневной жизни, окружающей действительности; инновации в области науки и техники и т. п. |
| Применение мультимедийных образовательных продуктов на этапе изучения нового материала по физике | – фотографии ученых-физиков, изобретателей, физических приборов, технических устройств и т.п.; – анимации конструкции, устройства и принципа действия различных технических устройств; – видеосюжеты о природных явлениях, практическом применении законов физики и пр.; – виртуальные экскурсии на закрытые или удаленные научные и технические объекты и др. |
| Применение мультимедийных образовательных продуктов на этапе закрепления и обобщения материала по физике | – виртуальные лабораторные работы по физике – интерактивные таблицы, плакаты, схемы; – тесты-тренажеры; – игры, викторины (например, «Найди пару» – на установление соответствия названия физической величины и ее буквенного обозначения и т. п.) |

Тема семинара сообщается студентам заранее, и каждый должен подобрать к занятию какой-либо готовый мультимедийный продукт. На семинаре студенты поочередно их презентуют, и в ходе коллективного обсуждения определяется вид мультимедийного образовательного продукта, цель и место применения в учебном процессе, достоинства и недостатки, необходимость коррекции.

На таких занятиях студенты дискутируют о возможностях использования той или иной программы, того или иного мультимедийного дидактического средства в образовательных целях, обсуждают соответствие демонстрируемых продуктов дидактическим принципам и т.п. Одновременно они получают навыки обращения с техническими средствами для создания, преобразования и предъявления мультимедийной информации (интерактивной доской, мультимедиапроектором, компьютером, оснащенным дополнительным оборудованием для оцифровки аудиовизуальной информации).

Отдельный блок семинарских занятий посвящен вопросам использования мультимедийных технологий в экспериментальной деятельности по физике: при постановке демонстрационных экспериментов, выполнении лабораторных работ и проведении физических исследований школьников.

Целью лабораторных работ является обучение студентов самостоятельной разработке мультимедийного дидактического обеспечения для изучения какого-либо раздела физики (по выбору):

– презентаций к серии уроков по выбранному разделу физики (представление теоретического материала в форме видеоматериалов, статических и динами-

ческих изображений, наглядной анимации и т. п.);

– дидактических материалов для закрепления и обобщения изученного материала (игры, виртуальные экскурсии, кроссворды, интерактивные таблицы и схемы, видеозадачи и пр.);

– системы промежуточного и итогового контроля в виде различных тестов (автономные электронные тесты, тренажеры с коррекцией и мониторингом учебных действий учащихся) с учетом дидактических требований, предметных особенностей, таксономий учебных целей и валидности результатов тестирования.

Принимая во внимание то, что на сегодняшний день перечень программных средств для обработки мультимедийной информации (фото- и видеоредакторы, программы для звукозаписи, для создания анимаций и компьютерных моделей) достаточно разнообразен, студентам дается право выбора программ, в которых они будут создавать дидактические мультимедийные пособия.

Для создания мультимедийного дидактического обеспечения студенты используют различные стандартные программы и программы, находящиеся в свободном доступе в сети Интернет. Так, сайт www.prezi.com используется для создания мультимедийных интерактивных презентаций, в программе «Power Point» можно разрабатывать различные виды упражнений для закрепления материала с помощью триггеров, функции программ «MovieMaker», «Киностудия Windows Live» позволяют создавать учебные видеофрагменты, в том числе с использованием веб-камеры, а программы «My Test», «PikaTest», «AnsTester» – различные

виды тестовых заданий и т. д. Кроме того, существует достаточное количество бесплатных приложений, например, «Конструктор интерактивных схем», «Звукозапись», «Конструктор кроссвордов» и пр. как для редактирования и компиляции готовых, так и для создания новых мультимедийных образовательных продуктов.

Таким образом, в процессе изучения курса «Мультимедийная дидактика» у студентов углубляются теоретические представления о широком спектре современных иннова-

ционных информационных технологий образования, об основах создания, хранения и обработки мультимедийной информации, о дидактических возможностях мультимедиа-технологий в контексте методики обучения физике, формируются умения разрабатывать и компилировать элементы мультимедийных образовательных продуктов по физике. Кроме того, после изучения курса будущие учителя физики психологически подготовлены к освоению вновь появляющихся образовательных ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новосельцева О. Н. Возможности применения современных средств мультимедиа в образовательном процессе // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом. Таганрог: ГОУ НПО ПУ, 2006. №2.
2. Оспенникова Е. В. Дидактика Мультимедиа: Проблемы и направления исследования // Вестник ПГПУ. Серия «ИКТ в образовании». 2005. Вып. 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 37.048.45
ББК 4420.053.6

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

Авдюкова Алла Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; avdukova@bk.ru.

ОСОБЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ, СТРЕМЯЩИХСЯ ПОСТУПИТЬ В ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: потребности; общественные представления; потребностно-мотивационная сфера старшеклассников, стремящихся поступить в вуз; интериоризация общественных представлений старшеклассниками; взаимосвязь потребностей и общественных представлений.

АННОТАЦИЯ. Исследование посвящено выявлению причин, влекущих за собой появление разочарованности у студентов в выбранном пути личного развития и профессионального становления. Автор, анализируя результаты исследования, делает предположение о том, что данная ситуация складывается по ряду причин, в числе которых противоречивые представления старшеклассников, будущих студентов, о процессе обучения в вузе.

Avdyukova Alla Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Advertizing and Public Relations, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

NEEDS AND MOTIVES OF SENIOR PUPILS SEEKING TO ENTER A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

KEY WORDS: needs; social impressions; sphere of needs and motives of senior pupils seeking to enter a higher school; interiorization of social impressions by senior pupils; interrelationship between needs and social impressions.

ABSTRACT. The article deals with defining the reasons which cause disillusionment of students with the chosen way of personal development and professional career. The author comes to the conclusion that the given situation forms as a result of several factors, among which are controversial impressions of senior pupils, i.e. future students, of the process of study at a higher school.

Проблема изучения потребностно-мотивационной сферы старшеклассников обусловлена тем, что у бывших школьников, современных студентов первого и второго года обучения, пропадает желание учиться, ставить цели и достигать учебного результата. Они начинают пропускать занятия по уважительным и неуважительным причинам, появляется разочарование в выбранной профессии и желание любым способом быстрее выполнить задание [1].

Предположение, которое возникает в результате изучения данной проблемы, заключается в том, что еще в процессе подготовки к поступлению в вуз старшеклассники, интериоризируя представления общества, фрагментарно принимают эти представления и соглашаются, в первую очередь, с прагматичными причинами получения высшего образования. По мнению Н. Ю. Спиридоновой: «...На практике на выбор профессии юношами и девушками наибольшее значение, по мнению респондентов, оказывают мнение родителей и средства массовой информации...» [10, С. 24]. Опыт наблюдения в

приемной комиссии за выбором направлений подготовки показал, что родители в 60% случаев проявляют активность, а абитуриенты подчиняются и следуют указаниям взрослых, 30% родителей разнообразными способами стараются убедить своего ребенка в правильности их представлений относительно выбора, проецируя на него свои желания. Вероятно, такая ситуация возникает по причине высокой степени тревожности родителей за своих детей. Как отмечает А. В. Коротун: «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 детей» [5, С. 117].

Поэтому целью исследования является изучение потребностно-мотивационной сферы старшеклассников в процессе поступления

в вуз и степени интериоризованности общественных представлений.

В своей культурно-исторической теории Л. С. Выготский выдвинул и обосновал положение, которое состоит в том, что всякая человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми и только затем, в результате интериоризации, становится психическим процессом отдельного индивида [3].

Под интериоризацией (франц. *interiorisation*, от лат. *interior* — внутренний) в широком смысле понимается переход извне внутрь. По мнению Х. Хекхаузена, любая деятельность, в том числе и подготовка к поступлению в вуз, внутренне детерминирована как пониманием необходимости ее осуществления, так и желаниями, потребностями человека.

В научной литературе понятие «потребность» употребляется особенно активно в рассмотрении сущности мотивационного процесса. Среди многочисленных подходов (биологизаторский, бихевиористический, психоаналитический и т. д.) к рассмотрению процесса мотивации особенно выделяется подход, который основывается на положениях потребностных теорий.

Потребностные теории мотивацию тесно связывают с потребностями. Г. Мюррей выделил наряду с органическими психогенные потребности, возникающие в результате обучения и воспитания. К ним отнесены потребность в достижении успеха, в аффилиации и агрессии, потребность в независимости и противодействии, в уважении и защите, в доминировании и привлечении внимания, в избегании неудач и вредных воздействий. К. Хорни выделяет следующие потребности: в любви и одобрении; в «партнере – опекуне»; в ограничении жизни; потребность в силе; потребность веры во всемогущество воли; стремление эксплуатировать других в значимости; потребность в том, чтобы быть объектом восхищения; потребность в личных достижениях; в самодостаточности и независимости; в совершенстве и безупречности.

Потребности можно разделить на базовые, фундаментальные (первичные) и вторичные, социальные, квазипотребности (П. В. Симонов, А. Маслоу, К. Левин, А. Пьерон). Любые вторичные потребности базируются на первичных, поскольку, рассматривая их взаимосвязь, сводятся к психическим или психофизиологическим причинам их возникновения.

Понятие «потребность» так же, как и понятие «мотивация», не имеет однозначной трактовки в научной литературе. Д. Н. Узнадзе, К. К. Платонов, А. Маслоу

связывают потребность с нуждой, дефицитом, нехваткой чего-либо в организме; И. А. Джидарьян, В. Н. Мясищев, П. А. Рудик, Б. И. Додонов рассматривают потребность как состояние напряжения, вследствие переживания нужды, которое вызывает психическую активность. Причем потребность в данном случае может иметь различные характеристики: латентная, актуальная, потенциальная, пассивная.

Обобщив различные точки зрения, Е. П. Ильин определил потребность как отражение в сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент), часто переживаемое как внутреннее напряжение (потребностное состояние) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием, где потребность рассматривается не только как отрицательный феномен, связанный с устранением неприятных переживаний нужды, но и положительно эмоционально окрашенный, направленный на продление существующего состояния или повторного его ощущения [4].

По мнению И. М. Сеченова: «Жизненные потребности рождают хотения, и уже эти ведут за собой действия; хотение будет тогда мотивом или целью, а движения действием или средством достижения цели... Без мотива или импульса движение вообще было бы бессмысленно» [9].

Отсутствует и единая точка зрения на мотивацию как психического явления. К. Мадсен, Ж. Годфруа, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков рассматривают мотивацию как структуру, а М. Ш. Магомед-Эминов, И. А. Джидарьян, В. К. Вилюнас, В. А. Иванов, Р. А. Пилоян – как процесс и механизм. Е. П. Ильин предлагает выход из данной ситуации: рассматривать мотивацию как динамичный процесс формирования мотива (как основания поступка).

Е. П. Ильин под мотивацией понимает особый вид детерминации поведения. Мотивация, по его мнению – это внутренняя детерминация поведения и деятельности, которая, конечно же, может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой. В этой связи появляется предположение, что внутренняя детерминация поведения и деятельности тесно связана с внешними представлениями, которые имеются в обществе, и которые для них, интериоризуясь, становятся потребностью, «хотением» или остаются на уровне малозначимых факторов получения высшего образования. На наш взгляд, здесь и возникает предпосылка к появлению разочарованности в процессе обучения в вузе, поскольку осознание того, что некоторые социально значимые представления, ориентиры не всегда становятся личностно

значимыми и весомыми, в силу их навязывания человеку и пренебрежения его потребностями [4].

Тем не менее, Х. Хекхаузен отмечает, что действия, лежащие в основе намерения, всегда обусловлены только внутренне, следовательно, рассуждать можно о мотивации только как об интринсивном процессе [13]. Хотя Е. П. Ильин отмечает, что мотивация как внутренне обусловленный процесс может зависеть от внешних факторов, то есть и от общественных представлений.

Соотнося с основными этапами мотивационного процесса (по Е. П. Ильину), еще в средних классах, на этапе формирования первичного, абстрактного мотива получения высшего образования современный школьник уже поставлен перед фактом, что высшее образование предопределяет не только успех в жизни, но и отношение к людям, не имеющим высшего образования. Поэтому мотивация становится необходимой составляющей учебного процесса. Не случайно данный феномен все чаще начинает привлекать внимание и педагогической общественности, что нашло отражение в работах А. Е. Авдюковой, Н. Г. Бухарцевой, А. В. Коротун, О. В. Уфимцевой [1; 2; 5; 12].

Исследование по изучению потребностно-мотивационной сферы проводилось среди старшеклассников школ г. Екатеринбурга. Было обследовано 142 человека (старшеклассники в возрасте 15–17 лет), в репрезентативную выборку вошло 50 человек, 24 юноши и 26 девушек, из них 17 человек – 15 лет, 24 – 16 лет, 9 человек – 17 лет.

В исследовании был использован опросник, направленный на изучение потребностей девушек и юношей 9–11 классов, стремящихся к получению высшего образования (на основе опросника выявления причин, побудивших студентов получать высшее образование, Е. П. Ильина). В опроснике, позволяющем изучить потребности, побуждающие старшеклассников стремиться к получению в дальнейшем высшего образования, испытуемым предлагается распределить предложенные представления о процессе обучения в вузе, исходя из их позиции «хочу», «надо». Далее было предложено выбрать 5 вариантов, которые им подходят больше всего. В список, представленный старшеклассникам, вошли следующие представления:

- стать высококвалифицированным специалистом;
- получить диплом;
- успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»;
- постоянно получать стипендию;
- приобрести глубокие и прочные знания;

- быть постоянно готовым к очередным занятиям;
- не запускать изучение предметов;
- не отставать от сокурсников;
- обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- выполнять педагогические требования;
- достичь уважения сокурсников;
- быть примером для сокурсников;
- добиться одобрения родителей и окружающих;
- избежать осуждения и наказания за плохую учебу;
- получить интеллектуальное удовлетворение.

Результаты исследования показали, что старшеклассники чаще всего выделяют на уровне «хотения» следующие причины обучения в вузе: желание постоянно получать стипендию (84%); получить интеллектуальное удовлетворение (80%); добиться одобрения родителей (76%); быть примером для сокурсников (68%); стать высококвалифицированным специалистом (68%); приобрести глубокие и прочные знания (66%) и т.д. То есть можно предположить, что данные представления, интериоризируясь, приняты старшеклассниками и, реализуясь через желания, становятся их потребностями.

Однако необходимо отметить, что на уровне «надо» остались такие утверждения как: не запускать изучение предметов (74%); выполнять педагогические требования (68%); быть постоянно готовыми к занятиям (64%). Можно предположить, что данные потребности, обусловленные должествованием, в условиях вуза будут слабо реализованы. Отсутствие внимания данным потребностям приводит к тому, что желаемые «хотения» не могут быть достигнуты на качественном уровне. В некоторых случаях данная ситуация возможно и приводит к фрустрации. На наш взгляд, здесь и закладываются предпосылки разочарованности обучением в вузе. Для того, чтобы ее избежать, необходимо развивать в себе когнитивную мобильность. По мнению Н. Г. Бухарцевой: «Если человек хочет самоутвердиться в современном мире, неустойчивом и постоянно меняющемся, состоящем из ситуаций риска и неопределенности, путь один – принять условия этого мира и научиться меняться, принять мобильность как один из критериев современной компетентности» [2, С. 23].

Исследование показало, что, независимо от источника происхождения потребности, по своей значимости на первое место старшеклассники выдвигают личностную причину получения высшего образования – стать высококвалифицированным специа-

листом (80%); на второе место по степени значимости школьники выдвигают и желание получить диплом (32%), и приобретение глубоких прочных знаний (18%), и желание обеспечить успешность будущей профессии (16%). Последние две потребности также доминируют по степени значимости на третьем месте.

Для исследования степени статистической связи между переменными был проведен корреляционный анализ. При рассмотрении результатов основной акцент был сделан на описании взаимосвязи тех показателей, которые представляются важными для раскрытия особенностей потребностно-мотивационной сферы старшеклассников, стремящихся поступить в вуз.

Оценка результатов показала, что обнаружены взаимосвязи между:

- потребностью стать высококвалифицированным специалистом и желанием приобрести глубокие и прочные знания;
- потребностью стать высококвалифицированным специалистом и желанием обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- получить диплом и приобрести глубокие и прочные знания;
- получить интеллектуальное удовлетворение и добиться одобрения родителей;
- достичь уважения сокурсников и добиться одобрения родителей;
- достичь уважения сокурсников и быть примером для сокурсников.

На уровне статистической значимости по критерию Фишера были выявлены следующие взаимосвязи.

Так, частота выбора необходимости готовиться к занятиям коррелируется с жела-

нием обеспечить успешность выбранной профессии ($p < 0.01$). Причем старшеклассники, принимая такую часть учебного процесса в вузе, как подготовкам к занятиям, все же говорят о ней как о необходимости, делая выбор – «надо». То есть желание обеспечить успешность выбранной профессии не подкрепляется желанием быть готовым к занятиям.

Также частота выбора такой переменной, как «не отставать от сокурсников», коррелируется с необходимостью не запустить изучение предметов ($p < 0.01$). Хочется не отставать от сокурсников, но желания это сделать за счет учебного процесса нет.

«Выполнять требования педагогов» коррелируется с частотой выбора «добиться одобрения родителей» ($p < 0.01$). Старшеклассники, нуждаясь в одобрении родителей, мало связывают это с выполнением требований педагогов. Возможно, такая картина складывается из актуальной ситуации в школе, где требующий педагог вызывает очень часто негативные эмоции.

И уже совсем испытуемые не связывают выполнение требований педагогов с получением интеллектуального удовлетворения ($p < 0.01$).

Таким образом, предположения о том, что транслируемые обществом представления о процессе получения высшего образования, интериоризируясь, распределяются как на уровне желаний, потребностей старшеклассника, так и на уровне необходимости, что в последствии, возможно, формирует внутренние противоречия и, как следствие, разочарованность в процессе подготовки в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдюкова А. Е. Особенности мотивации к самообразованию у студентов специальности «Реклама» и «Связи с общественностью» в процессе учебной деятельности в вузе // Педагогическое образование в России. 2013. №2
2. Бухарцева Н. Г. Самообразование как актуальный вид деятельности // Педагогическое образование в России. 2013. № 3
3. Выготский Л. С. К учению об интериоризации, «Вопросы психологии», 1966, № 6.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2008.
5. Коротун А. В. Требования государственных образовательных стандартов к профессиональной подготовке будущих социальных педагогов в вузе: сравнительный анализ // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. № 2. С. 14–36.
6. Левин К. Намерение, воля и потребность. М., 1970.
7. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис....канд. психол. наук. М., 1987.
8. Сеченов И. М. Избранные произведения. Т. 1 М., 1952
9. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты. М., 1975.
10. Спиридонова Н. Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте : автореф. дис....канд. психол. наук / Моск. гор. психол. пед.ун-т. М., 2011.
11. Узнадзе Д. Н. Психологические мотивации поведения человека. М., 1969.
12. Уфимцева О. В. Развитие языковой компетентности будущих специалистов по связям с общественностью. Научные исследования в образовании. 2010. № 9. С. 36 -38. С. 52-53.
13. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001.
14. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

Болтунова Любовь Михайловна,

старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет ; 625003, Тюмень, ул. Семакова, д. 10; e-mail: bonifaty@yandex.ru.

Емельянова Ирина Никитична,

доктор педагогических наук, доцент, завкафедрой общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет ; 625003, Тюмень, ул. Семакова, д. 10; e-mail: matra2005@yandex.ru.

ТИПОЛОГИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценочные средства; компетенции; интерактивность.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается проблема структурирования системы оценочных средств, которые используются для оценки компетенций. Целью статьи является создание и обоснование типологии оценочных средств. В основе типологии положены две функции оценки компетенций: проверка овладения знанием, проверка овладения действием. По версии авторов, репродуктивные, продуктивные, активные и интерактивные оценочные средства являются взаимодополняющими; только их комплексное использование позволяет проверить сформированность компетенций в полном объеме.

Boltunova Lyubov Mikhailovna,

Senior Lecturer of Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University (Tyumen).

Emelyanova Irina Nikitichna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University (Tyumen).

TYPOLOGY OF COMPETENCIES ASSESSMENT TOOLS

KEYWORDS: assessment tools; competencies; interactivity.

ABSTRACT. The article raises the problem of structuring a system of assessment tools, which are designed to evaluate competencies. The purpose of this paper is to create and lay the foundation of typology of assessment tools. The typology is based on two main functions of competency assessment: checking the acquisition of knowledge and verification of mastering the tested activity. According to the authors, reproductive, productive, active and interactive assessment tools are inter-complementary; it is their complex use that allows to test the degree of formation of competencies to the full.

Измерение компетенций на данном этапе реализации федеральных государственных образовательных стандартов представляет значительную трудность, что происходит в силу разных причин: организационно-управленческих (разрыв между требованием профстандартов и содержанием федеральных государственных образовательных стандартов); методологических (неразработанность структуры компетенций), методических (неразработанность новых оценочных средств), психологических (неготовность педагогов к использованию новых оценочных средств).

Осложняется ситуация тем, что в научно-педагогической литературе нет однозначности в определении сущности понятий «активные», «интерактивные», «продуктивные» средства обучения и оценки. В результате к интерактивным оценочным средствам относят: «моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых, деловых игр, тренингов, метод case-study (анализ конкретных практических ситуаций), создание проектов, учебные дискуссии, мини-лекции, решение ситуационных задач, презентации, интервью, мозговой штурм, дебаты, инсценировки» (6, с. 134). Создается впечатление, что любая степень активности

имеет право называться интерактивом. Эти же средства обучения и оценки в определенном контексте с успехом можно отнести и к продуктивным, и к активным обучающим и оценочным средствам.

Предметом нашего исследования стало создание типологии оценочных средств на основе двух основных функций оценки компетенций: проверка овладения знанием; проверка овладения действием.

Шкала X (продуктивности в овладении знанием) отражает тенденцию: от получения репродуктивного знания к овладению продуктивным опытом.

Шкала Y (продуктивности в овладении действием) отражает тенденцию: от включенности обучающегося в активное действие к продуктивному взаимодействию с областью получения профессионального опыта.

Шкала Z (ценностная) отражает овладение обучающимся системой ценностей, которые должны пронизывать все обучение, вне зависимости от типа оценочных средств. Все обучающие и оценочные средства должны быть ориентированы на формирование нравственных ценностей.

В результате по оси координат оценочные средства расположатся следующим образом (Рис. 1).

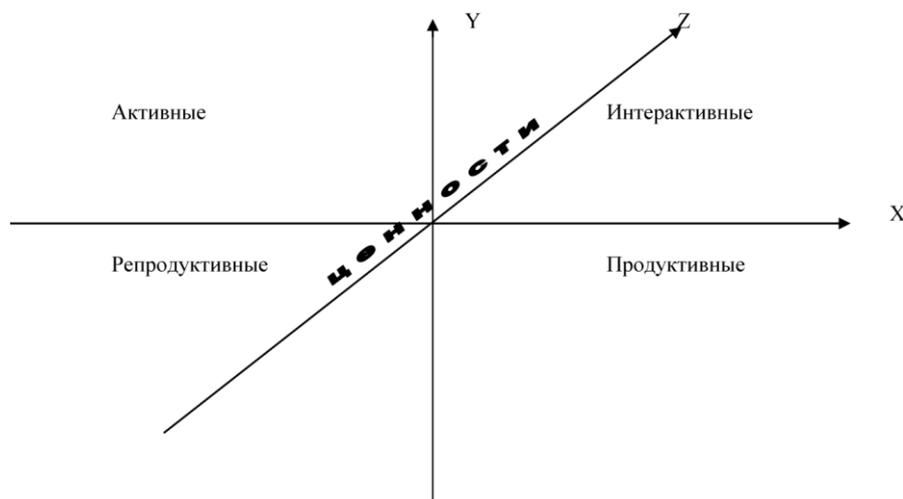


Рис. 1. Типы оценочных средств

Из рисунка следует, проверка знания-вого компонента при оценке сформированности компетенций осуществляется преимущественно репродуктивными и продуктивными оценочными средствами. Продуктивные оценочные средства в отличие от репродуктивных позволяют проверить способность к творческому овладению знанием. Проверка деятельностного компонента при оценке сформированности компетенций осуществляется преимущественно активными и интерактивными оценочными средствами. При этом активные оценочные средства позволяют проверить овладение обучающимся определенными действиями, интерактивные оценочные средства позволяют оценить способность получать знания, используя опыт взаимодействия.

Рассмотрим возможности обозначенных оценочных средств для оценки компетенций.

Репродуктивные оценочные средства направлены на проверку усвоения знаний, полученных в готовом виде, и способности запомнить, понять и воспроизвести изученное в письменной или устной форме (вербальной или невербальной). Любая компетенция основывается на знании, поэтому проверка знания должна быть начальным этапом в формировании и оценке качества обучения.

При репродуктивном процессе организации обучения и оценки схема взаимодействия достаточно проста: педагог сообщает информацию – обучающийся должен эту информацию воспринять и воспроизвести. Качество знания зависит от восприятия, понимания, запоминания и воспроизведения изученной информации. Качество оценки зависит от точности воспроизведения материала (точность, полнота, последовательность изложения и т. п.). К репродуктивным оценочным средствам относятся:

контрольная работа, устный экзамен, письменный экзамен, тест, опрос, коллоквиум.

Продуктивные оценочные средства проверяют способность не просто осмыслить информацию (анализировать, синтезировать учебный материал), но и создавать на основе изученного самостоятельный творческий продукт. Продуктивные оценочные средства предполагают работу реконструктивного (поисково-аналитического и практического) характера, направленную на преобразование исходной информации с целью получения научно и методически обоснованного продукта творческой деятельности, который может быть результатом как индивидуальной деятельности, так и результатом взаимодействия (работы в группе). Продуктивные оценочные средства необходимо привлекать для оценки компетенции, поскольку любая компетенция связана со способностью создавать продукт, востребованный в области профессиональной деятельности.

В отличие от репродуктивных оценочных средств, результатом оценки успешности в режиме продуктивной оценки является качество творческого продукта, создание которого опирается как на полученную в процессе обучения информацию, так и на умение привлекать при необходимости новое знание. К продуктивным оценочным средствам относятся: реферат, доклад, рецензия, аннотация, эссе, проект.

Особенностью *активных оценочных средств* является проверка способности принимать решение в действии, что входит в показатели сформированности компетенций. Применение активных способов оценки в условиях обучения предполагает постановку обучающихся в ситуации имитации профессиональных действий. Мыслительная активность может быть задействована более или менее, так как имитацион-

ные действия далеко не всегда проверяют знания. Студент может компенсировать недостаток знаний личностными качествами: коммуникабельностью, деловой активностью, хорошей речью и т. д. Активная работа обучающихся предполагает также интенсивное межличностное взаимодействие. К активным оценочным средствам относятся: мозговой штурм, организационно-деятельностная игра (ОДИ), игровые имитационные действия (ситуации), тренинг.

Интерактивные оценочные средства создают комплексную ситуацию накопления профессионального опыта в процессе овладения знанием. Интерактивные оценочные средства позволяют оценить не только само решение, но и путь его получения. Если идти строго вслед за этимологией понятия, интерактивность буквально в переводе с английского (interaction) означает взаимодействие. В этом случае любое средство обучения, где есть взаимодействие, будет интерактивным. Опрос, который, безусловно, относится к репродуктивным средствам оценки, можно провести как взаимоопрос в режиме интерактива.

На наш взгляд, заимствуя понятие из другой области науки, необходимо дать ему четкое научное педагогическое определение, расставив педагогические акценты и смыслы. Интерактивные оценочные средства должны проверять способность накапливать опыт в процессе прямого взаимодействия «с областью осваиваемого профессионального опыта» (3, с. 11). Такой опыт можно получить через комплексные ситуационные задачи, вэб-квесты, кейс-стади, деловые игры, форумы, тесты действия.

Существенное преимущество интерактивных оценочных средств заключается в том, что в процессе работы над заданием, обучающиеся интенсивно взаимодействуют

друг с другом, в процессе совместной деятельности добывают и присваивают новое знание, обмениваются опытом, решают практические задачи.

В современной образовательной ситуации безусловный приоритет отдается интерактивным обучающим и оценочным средствам. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивной форме, в учебном процессе должен составлять не менее 40 % (требования ФГОС).

Следует отметить, что в западной науке нет однозначно позитивного отношения к интерактивным формам обучения и оценки. Более того, скептически настроенная часть педагогов, считает расширение форм активности «очередной образовательной причудой» (1). Данная позиция подкрепляется тем, что нет достаточных доказательств эффективности интерактивных методов обучения и оценки. Незначительные улучшения, на взгляд М. Принца, достигается за счёт эффекта Хоторна. Суть данного эффекта заключается в том, что условия новизны, повышенное внимание к самому исследованию, осознание собственной причастности к внедрению новшества приводят к тому, что участники образовательного процесса действуют иначе, чем обычно «слишком добросовестно». Тем не менее, новые оценочные средства требуют внимательного отношения к их внедрению в образовательный процесс.

Неоднозначно и отношение у отечественных педагогов к интерактивным оценочным средствам. Приведенная гистограмма показывает причины, по которым учителя отказываются от использования оценочных средств (Рис. 2). Нашими респондентами были 89 учителей г. Тюмени, слушателей курсов повышения квалификации (октябрь 2014 г.)

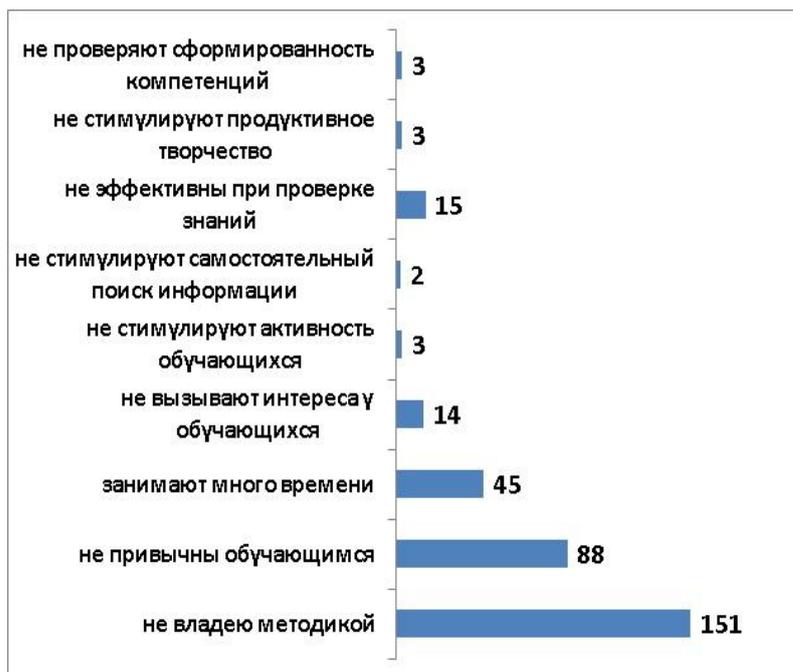


Рис. 2. Причины отказа учителей от использования активных и интерактивных оценочных средств

Как показывает гистограмма, основная причина отказа от использования активных и интерактивных оценочных средств – методическая, связанная с неумением организовать процесс оценки компетенций с помощью интерактивных методик.

Оценка компетенций не может ограничиваться какими-либо одними оценочными средствами: активными, интерактивными, продуктивными, репродуктивными. Эти средства нельзя рассматривать как взаимоисключающие, они должны рассматриваться в ситуации оценки компетенций как взаимодополняющие и использоваться в зависимости от поставленных задач. В целом оценка компетенций, учитывая предложенную типологию, охватывает следующие компоненты:

1. Овладение необходимым и достаточным объемом знания (проверяются репродуктивными оценочными средствами).

2. Способность к преобразованию знания; решению задач по созданию на основе имеющегося знания творческого продукта задачи (проверяется с помощью продуктивных оценочных средств).

3. Способность включаться в действие, в том числе игровую имитацию профессионального действия (на решение данной задачи направлены активные оценочные средства).

4. Способность получать профессиональное знание через опыт и взаимодействие (данную задачу решают интерактивные оценочные средства).

В результате овладения образовательной программой оценка сформированности компетенций должна включать все обозначенные компоненты проверки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Prince M. Does active learning work? A review of the research // Journal of engineering education. 2004. Т. 93. №. 3. Р. 223–231.
2. Богословский В. А., Караваева Е. В., Ковтун Е. Н., Мелехова О. П., Родионова С. Е., Гарлыков В. А., Шехонин А. А. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. М. : Изд-во МГУ, 2007.
3. Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. №. 2. С. 1–18.
4. Емельянова И. Н., Волосникова Л. М., Неумоева-Колчеданцева Е. В., Задорина О. С. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций. Тюмень : издательство ТюмГУ, 2013.
5. Звонников В. И., Челкышева М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : Университетская книга. 2009.
6. Новолодская С. Л. Использование интерактивных методов в поликультурном образовании будущих менеджеров в сфере сервиса и туризма // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. 2011. №. 1. С. 133–135.

УДК 378.147:37.016:5
ББК Бр

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Галагузова Юлия Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 407; e-mail: yung.ektb@mail.ru.

Симонова Алевтина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики управления организацией, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 206; e-mail: simonova@uspu.ru.

О СОДЕРЖАНИИ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественно-научная подготовка; бакалавры социальной работы; концепция современного естествознания; интегративно-дифференцированный подход.

АННОТАЦИЯ. Анализируются причины изменения содержания естественно-научной подготовки. На примере дисциплины «Концепция современного естествознания» выделяются основные требования к проектированию ее содержания для бакалавров социальной работы.

Galaguzova Yulia Nikolaievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Simonova Alevtina Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Practice of Company Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ON THE INSTRUCTIONAL CONTENT OF TRAINING OF BACHELORS OF SOCIAL WORK IN NATURAL SCIENCES

KEY WORDS: training in natural sciences; bachelor of social work; Concepts of Modern Natural Science; integration-differential approach.

ABSTRACT. The article analyzes the causes of alteration of the instructional content of training in natural sciences. By the example of the discipline “Concepts of Modern Natural Science”, the authors distinguish the basic requirements to the process of designing its content for bachelors of social work.

Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы является составной частью социального образования, которая имеет многоуровневый и многоаспектный характер и представляет собой процесс и результат формирования готовности специалистов к профессиональной деятельности в области социальной защиты, поддержки, профилактики, коррекции и реабилитации человека, находящегося в трудной жизненной ситуации. Начавшись в 90-х годах прошлого века, профессиональная подготовка таких специалистов претерпела существенные изменения, особенно в связи с принятием федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и интеграции отечественной системы образования в Европейское образовательное пространство.

Первое изменение связано с результатами обучения. Ранее в государственных образовательных стандартах (ГОС) уровень подготовки выпускника измерялся в «знаниях, умениях и навыках», тогда как ФГОС ВПО предписывает измерять результаты обучения в компетенциях. Не исключением является и ФГОС ВПО по направлению под-

готовки 040400 «социальная работа» (степень «бакалавр»), где в качестве результатов обучения выпускники должны продемонстрировать сформированную систему общекультурных и профессиональных компетенций.

На личностном уровне компетентность – результат развития основополагающих способностей, включающих предметные знания, навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. В современном обществе специалисту недостаточно знаний «о деятельности», необходимы знания «в деятельности», позволяющие превращать знания в виды деятельности, с помощью которых он может преобразовывать собственную жизнь и жизнь общества [4]. Данные положения стандарта требуют построения образовательного процесса с позиции «компетентного подхода», предполагающего изменение целей образования, отбора его содержания, организации процесса и оценки образовательных результатов.

Вторая особенность заключается во введении в образовательную программу для гуманитарных и социально-гуманитарных специальностей, к которым относится «со-

циальная работа» математического и естественно-научного цикла, который ранее был характерен лишь для технических специальностей. Это такие дисциплины базовой и вариативной части, как: «математика», «информатика», «социальная экология», «современная научная картина мира», «современные концепции естествознания», «информационные технологии в социальной работе», «методика оценки эффективности социальной работы» и др.

Введение данных дисциплин связано с тем, что современное общество предъявляет особые требования к профессионально-личностной характеристике выпускника, выраженных в ряде компетенций ФГОС ВПО. К ним относятся: умение использовать в профессиональной деятельности основные законы естественно-научных дисциплин; применять методы математического анализа и моделирования; способность понимать и использовать в профессиональной деятельности современное сочетание инновационного и традиционного, социально-исторического и повседневно-прагматического, социогенетического и актуально-сетевого, технологического и феноменологического контекста; умение осуществлять оценку качества социальных услуг на основе достижений современной квалиметрии и стандартизации и др.

Анализируя перечень компетенций, приведенных в стандарте, становится понятно, что в изменяющихся информационных и социально-экономических условиях, будущему бакалавру социальной работы должна быть обеспечена разносторонняя фундаментальная подготовка, способствующая формированию определенной системы мировоззренческих установок, позволяющих ему в дальнейшем включаться в процессы преобразования и регулирования социальной сферы в интересах человека в соответствии с требованиями гуманизации как стратегического принципа общественного развития.

Формированию у студентов единой научной картины мира как важнейшего элемента мировоззрения способствует ключевая дисциплина цикла – «Концепции современного естествознания» (КСЕ). Впервые данный курс появился в ГОС ВПО по специальности «социальная работа», поэтому опыт преподавания данной дисциплины уже имеется. Сегодня опубликованы учебники и учебные пособия по КСЕ Г. А. Бордовского, В. П. Бондарева, А. А. Горелова, С. Х. Карпенкова, П. А. Михайлова др., в которых представлены авторские концепции на данную область научного знания.

Однако проведенное нами пилотное исследование мнений студентов разных вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям и направлениям, показал, что в большинстве студенты не понимают, для чего им читается данный курс, никак не соотносят его с будущей профессией, имеют задолженность по нему или демонстрируют низкие результаты интернет-тестирования по данной дисциплине. Эти выводы коррелируют с результатами ряда диссертационных работ (З. Я. Скрипко, Г. Б. Хасанова и др.), в которых выявлены негативные факторы, приводящие к отсутствию познавательного интереса к данной дисциплине. К ним относятся: сложность математического аппарата, необходимого для описания ряда физических законов, теорий, концепций и их обоснования; затруднения в понимании логических схем и конструктов, связанных с особенностями восприятия информации студентами-гуманитариями; чрезмерная детализация материала естественных наук, его раздробленность по областям знаний и др.

Существует еще один фактор риска, который связан, с одной стороны, со спецификой самой дисциплины, с другой – личностью преподавателя. Известно, что курс КСЕ находится на стыке нескольких фундаментальных наук – философии, биологии, химии, физики (а также их отраслей – геологии, географии, космологии, астрономии, генетики, экологии, геохимии, биохимии) и призван заменить полноценные курсы этих дисциплин для студентов гуманитарных профессий.

Задача преподавателя – интегрировать эти знания для создания целостной научной картины мира, а также соотнести их с решением профессиональных задач выпускника. Однако, в большинстве случаев, преподаватели, ведущие данный курс, делают акцент на какой-то одной области знаний, как правило, опираясь на свое базовое образование. Если у преподавателя базовое физическое образование, то большая часть курса посвящена решению физических задач и обсуждению физических законов. Если это биолог, то студенты очень подробно обсуждают вопросы биологического уровня организации материи, теорию эволюции, учение о биосфере и т. д. Если географ, то студенты подробно знакомятся с внутренним строением и историей геологического развития земли, обсуждают современные концепции развития геосферных оболочек и т. д.

В научной среде ведется дискуссия, согласно которой высказываются самые разные точки зрения на отбор содержания данной дисциплины. С. И. Матюхин и К. Ю. Фроленков считают, что преподава-

ние курса КСЕ должны вести специалисты в области естественных наук (лучше – физики) очень высокой квалификации, обладающие широкими знаниями не только в своей, но и в других областях естествознания [5]. Это связано с тем, что естественно-научная основа курса способствует формированию особого типа мышления и методов познания, которые позволяют выявить фундаментальные природные закономерности и принципы, с помощью которых можно научить студентов управлять процессами в окружающем мире, в том числе и социальными.

Однако в современном мире становится все более очевидной необходимость целостного восприятия и объяснения мира на основе не только естественно-научных методов познания, но и гуманитарного подхода. Поэтому академик Э. А. Витол считает, что преподавание данного курса, в силу его важного мировоззренческого и методологического значения, следует вести специалистам по философии естествознания, имеющим представление о новейших достижениях в области естественных наук, умеющих объединить разнохарактерные, порой альтернативные и конкурирующие концепции естествознания в определенную взаимосвязанную систему с фундаментальным философским обоснованием, показав при этом роль данной системы в научном познании и прогрессивном развитии общечеловеческой культуры [1].

Конфликт методик преподавания, зависящих от того, кто будет читать предмет – гуманитарий или естествовед, отражен и в ряде учебных пособий, которые существенно отличаются друг от друга. Сопоставляя учебную литературу по данному предмету, можно выявить, что в основу отбора содержания материала заложены три позиции, которые можно условно назвать: философская, физико-химико-биологическая и геолого-географическая. Философский подход связан с раскрытием философских основ естествознания, истории и методологии науки, теории познания. Физико-химико-биологический подход связан с изложением ярких фрагментов физики, химии, биологии и обоснования стратегий мышления в рамках естественно-научной картины мира. Геолого-географическая позиция в учебных пособиях выражена достаточно слабо, но, тем не менее, она связана с рассмотрением проблем, обусловленных современными концепциями развития геосферных оболочек, знакомства с литосферой как абиотической основы жизни и т. п.

Данные обстоятельства не способствуют формированию целостности и системности формируемого естественно-научного

мировоззрения и актуализируют проблему совершенствования содержания естественно-научного образования для гуманитариев, которая в течение нескольких лет обсуждается в ряде научных работ (В. Г. Буданов, О. Н. Голубева, О. П. Мелехова, Н. Н. Марфенин, А. Д. Суханов, О. Т. Сытых, В. С. Степин, Г. Б. Хасанова и др.). Кроме того, проблема отбора содержания образования становится актуальной и в связи с принятием ФГОС ВПО, так как в нем, по сравнению с ГОС ВПО, отсутствует такой раздел как «Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки специалиста», где было фактически представлено основное содержание курса. Поэтому в ситуации ФГОС ВПО, когда существует только название дисциплины и набор необходимых компетенций, возникает определенная свобода преподавателя в выборе содержания курса.

Для преодоления фрагментарности естественно-научного знания, опираясь на активно происходящие в нем интеграционные процессы, необходимо найти механизмы обновления содержания естественно-научного образования, в частности курса КСЕ. Нам представляется, что в проектировании его содержания должны быть заложены следующие *методологические подходы*: *компетентностный*, связанный с изменением нормативно-правовых документов и парадигмы образования и задающий некие конечные результаты образования; *интегративно-дифференцированный*, связанный со структурированием учебного материала по данному курсу, определения его содержания, методов, форм; *антропоцентрический*, рассматривающий человека как основу содержания естественно-научной подготовки; *системный*, позволяющий рассмотреть человека, природу и общество в определенной иерархической взаимосвязи.

Ключевое значение в обновлении содержания курса КСЕ имеет интегративно-дифференцированный подход в силу нескольких обстоятельств: 1) совокупности научных областей знания, составляющих диалектическое единство курса; 2) специфики объекта социальной работы – человека в единстве его биологических, психологических, социальных и духовных параметров, что предполагает выстраивание целостной интегративной концепции человека.

Исследованиям различных сторон интегративно-дифференцированного подхода посвящен ряд научных работ (Беляева А. П., Берулава М. Н., Гладкова М. Н., Коршунова О. В., Тюников Ю. С., Федотова Л. Д. и др.). В его основе лежат два значимых процесса – дифференциация и интеграция, которые

составляют неделимую пару взаимоопределяемых категорий. Принципиально важно, что дифференциация не ведет к утрате целостности системы, напротив, она является необходимым условием ее развития и функционирования. Несомненно, «интеграция есть нечто отличное от дифференциации, но граница, разделяющая их как особые понятия, одновременно существенным образом их соединяет. Нет интеграции без дифференциации, так же как нет дифференциации без интеграции» [3].

В педагогике существует ряд исследований, посвященных обоснованию диалектического единства интеграции и дифференциации в образовательной системе. Такая система обычно состоит из множества подсистем разного уровня организованности и в то же время представляет собой некое целостное образование с характерным единством задач, функций, форм совместной образовательной деятельности. Факт внутренней делимости системы выражен понятием «дифференциация». Факт согласованного, целенаправленного взаимодействия ее частей фиксируется понятием «интеграция». Если рассматривать содержание курса «концепции современного естествознания», то знание, заложенное в данном курсе, изначально дифференцировано по разным областям (философия, физика, химия, биология), что собственно, и создает необходимость в интеграции, а соответственно, дифференциация представляет собой начало интеграции. С другой стороны, если дифференциация с очевидностью составляет исходную точку интеграции, то результат интеграции является началом дифференциации. Единство и преемственность процессов интеграции и дифференциации в образовательном процессе является одним из важных положений динамики профессиональной подготовки современных специалистов. Мы полагаем, что структура интегративно-дифференцированного подхода включает три компонента: понятийный, содержательный, технологический. Они реализуются на трех уровнях познания: методологическом, теоретическом, дидактическом [2].

Мы полагаем, что интегративно-дифференцированный подход в реализации естественно-научной подготовки бакалавров социальной работы – педагогический феномен, связанный с познанием и преобразованием естественно-научного образования посредством установления динамического равновесия между процессами интеграции и дифференциации в отборе, проектировании и реализации его содержания, с целью формирования личности профессионала, обладающего системой фундаментальных естественно-научных понятий,

развитым естественнонаучным мышлением, умеющего работать в разных социумах, использующего межпрофессиональные квалификации и знания о целостной природе человека, общества, природы, мышления, свободно владеющим общекультурными и профессиональными компетенциями. Таким образом, интегративно-дифференцированный подход выступает средством гармонизации содержания естественно-научной и профессиональной подготовки будущих бакалавров социальной работы.

Проектируя содержание курса КСЕ, целесообразно в его основу заложить два компонента – *фундаментальный и прикладной*. Они могут быть представлены определенными модулями курса и их задача – обеспечить взаимосвязь с дисциплинами гуманитарного и социально-экономического цикла, а также с курсами профессионального цикла. Модульное построение содержания дисциплины выбрано не случайно. С одной стороны – это требование ФГОС ВПО, с другой – реализация интегративно-дифференцированного подхода. Структура курса, состоящая из определенных модулей, обладает свойством делимости, в ней можно выделить относительно обособленные и, вместе с тем, соподчиненные и взаимосвязанные между собой блоки укрупненных знаний и связать в единую систему.

Фундаментальный компонент естественно-научной подготовки включает в себя формирование знаний о современной картине мира, основных научных концепциях естествознания. При этом акцент следует делать на тех концепциях, которые имеют важное мировоззренческое значение как для понимания и анализа социальных процессов, являющихся основой структурной социальной работы, так и для выявления и осознания социальных проблем клиента, что значимо для постижения сущности психосоциальной работы.

Важным элементом фундаментального компонента курса является знакомство студентов с системным подходом, который позволяет заложить методологическую основу человекознания, сформировать систему основных естественно-научных понятий и категорий, принципов, в числе которых принцип самоорганизации сложных систем (природных и социальных), показать взаимосвязи и взаимоотношения всех субъектов системы и место человека во Вселенной. Это, в конечном итоге, способствует осознанию биопсихосоциальной природы человека, что очень важно в социальной работе. Как утверждает в своих исследованиях Г. Б. Хасанова, базисом раскрытия сущности человека может стать концепция Н. М. Пейсахова, где обосновывается, что

человек одновременно принадлежит к трем классам явлений – природных и космических, психических, социальных, поэтому одновременно обладает всеми признаками этих классов. Все классы относительно самостоятельны, но в то же время они взаимозависимы и взаимосвязаны, поэтому их можно рассматривать как целостную систему [6].

Немаловажное значение имеет формирование у студентов представлений о критериях научности знания, т.к. они оказываются у современных студентов чрезвычайно размытыми. Последствия такой искаженной системы знаний достаточно очевидны. Они проявляются в увлечении лженауками, магией, оккультизмом, экстрасенсорикой. Поэтому, если человек не обладает научным мировоззрением, то велика вероятность деструктивного влияния извне на сознание личности, что меняет его статус из субъекта деятельности в объект манипулирования. С другой стороны, неспособность рационально, критически осмысливать и оценивать явления действительности ведет к принятию специалистом неадекватных, нецелесообразных решений, что достаточно опасно в ситуации работы с человеком, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Прикладной компонент курса связан со спецификой будущей профессиональной деятельности бакалавра и позволяет сформировать систему определенных профессиональных установок и ценностей социальной работы. Здесь важно, что логическим продолжением развития естественно-научного мышления студентов (от наглядно-образного к обобщенно-образному, затем к понятийному) является формирование практико-действенного мышления, направленного на понимание социальных проблем человека и общества, с которыми предстоит работать будущему специалисту. Поэтому особое значение отводится умению решать практические задачи с целью адаптации студентов к бесконечному многообразию проблемных ситуаций, с которыми им предстоит встретиться в своей будущей деятельности.

Анализируя научную литературу, можно выявить, что большим преимуществом здесь обладают «компетентностные задачи», составленные в виде вопросов или практико-ориентированных заданий, направленных на формирование общекультурных или профессиональных компетенций студента.

Контекст предлагаемых студентам заданий должен носить проблемно ориентированный характер, затрагивать основные проблемы, касающиеся современного этапа развития общества (экологический и антропологический кризис, социально-эти-

ческие проблемы использования биотехнологий и др.), способствовать осознанию единства человека и природы.

При конструировании содержания задачи важно учесть не только рационально-логический, но и образно-эмоциональный контекст естественно-научных процессов, необходимый для последующей трансформации учебного материала в личностно значимый через рассмотрение аксиологических проблем естественно-научного знания, а также мировоззренческой, этической, эстетической, экологической составляющих науки.

Кроме решения задач, преподаватель может использовать и другие формы и методы, способствующие интеграции естественно-научного и гуманитарного знания. В качестве индивидуальных форм работы можно использовать презентацию, графическую работу, разные формы самостоятельной работы (по образцу, реконструктивно-самостоятельные, эвристические, творческие исследовательские самостоятельные работы) и др. Не менее важным является использование групповых форм работы. К ним относятся: диспут, игры (деловые, коммуникативные, организационно-деятельностные), дебаты, конференция, дискуссия, тренинг, проект и др.

Приведенные выше рассуждения позволяют сделать ряд выводов:

- естественно-научные знания являются основой для усвоения дисциплин профессионального цикла;

- причина низкой мотивации студентов к изучению курса КСЕ кроется в том, что, хотя определены составляющие этой интеграционной дисциплины, фактически между ними не выстроены взаимообуславливающие связи, обеспечивающие целостность предмета и его профессиональную направленность;

- обновление содержания естественно-научной подготовки возможно через реализацию комплекса методологических подходов: компетентностного, аксиологического, системного, интегративно-дифференцированного;

- содержание курса «КСЕ» должно быть ориентировано на развитие целостных представлений о мире, природе, человеке и «человеке нуждающемся», основанных на принципах целостности, системности, самоорганизации и эволюционизма;

- компетентностная задача является достаточно эффективной формой организации учебного процесса, поскольку позволяет повысить мотивацию к учебному предмету, овладеть компетенциями, развить межпредметные связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витол Э. Концепции современного естествознания в вузе // Высшее образование в России. №4. 1999. С. 30-32.
2. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : моногр. М. : ВЛАДОС, 2010.
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов : изд-во Рост. пед. ун-та. 2000. 440 с.
4. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколов О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2002.
5. Матюхин С. И., Фроленков К. Ю. Концепции современного естествознания (методика учебного курса) // Высшее образование в России. 2000. № 5. С. 55-59.
6. Хасанова Г. Б. Антропологизация профессионального образования специалистов социальной работы.: автореф. дис... д-ра пед. Наук. Казань, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова

Зыскина Маргарита Алексеевна,

кандидат медицинских наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: praktika-isobr@mail.ru.

Шрамко Нэлли Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ К ДОМАШНЕМУ ВИЗИТИРОВАНИЮ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА С ДЦП

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инвалидность; детский церебральный паралич (ДЦП); концепция нормализации; реабилитация детей-инвалидов с ДЦП; волонтер, принципы волонтерской деятельности; домашнее визитирование.

АННОТАЦИЯ. Инвалидность ребенка становится причиной социальной дезадаптации всей семьи. Домашнее визитирование детей с ДЦП волонтерами позволяет использовать естественную среду в реабилитационном процессе. В качестве домашних визитеров могут выступать студенты высших учебных заведений, обучающиеся по направлениям подготовки «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование», поскольку это в полной мере способствует формированию компетенций, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Zyskina Margarita Alekseyevna,

Candidate of Medicine, Professor of Department of Social Work Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Shramko Nelli Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

TRAINING OF VOLUNTEER STUDENTS FOR HOME VISITS OF CHILDREN WITH INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS

KEY WORDS: disability; infantile cerebral paralysis; concept of normalization; rehabilitation of kids with infantile cerebral paralysis; volunteer; principles of volunteering; home visits.

ABSTRACT. Disability of the kid causes social maladaptation for the whole family. Volunteer home visits to kids with infantile cerebral paralysis allow to use the natural environment in rehabilitation process. University students studying "Social work" and "Psychological and Pedagogical Education" can be engaged as home visitors, since this activity completely corresponds to the formation of competences defined by the Federal State Educational Standard.

Дети-инвалиды – одна из самых уязвимых социальных групп, их количество с каждым годом растет (за несколько последних десятилетий оно выросло более чем в 13 раз) [1]. В соответствии с ФЗ РФ №181-ФЗ от 1995г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» под инвалидностью понимается «социальная недостаточность вследствие нарушения здоровья со стойкими расстройствами функций организма, приводящая к ограничению жизнедеятельности и необходимости социальной защиты».

Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5-7% детей. Церебральный паралич является вторым из наиболее распространенных неврологических нарушений в детстве; первым является задержка психического развития у детей. На третьем месте – врожденные аномалии.

Детский церебральный паралич (ДЦП) проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Таким образом, при ДЦП страдают важные

для человека функции: движения, психика и речь.

Инвалидность ребенка чаще всего становится причиной социальной дезадаптации всей семьи, признаками которой являются постоянные жалобы на ситуацию, саботаж реабилитационных мероприятий, социальная депривация, сознательное ограничение социальных контактов, иногда выраженная враждебность по отношению к ребенку-инвалиду, избегание и др. Проблемы семей такого ребенка рассматриваются в работах многих авторов (Т. Г. Богдановой, Ю. В. Варнакова, А. И. Захарова, И. Ю. Левченко, Н. В. Мазуровой, И. А. Раку и др.) [3,6,7]. Данные исследования рассматривают решение проблемы в рамках социально-психологического подхода, с позиции которого работа с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида, сводится к тому, чтобы оказать помощь специалистов (медиков, психологов, реабилитологов, педагогов, специалистов по социальной работе и др.) с целью дать знания и сформировать навыки в работе по преодолению имеющихся у ребенка про-

блем, т. е. в центре находится ребенок с патологией. В соответствии с уровнем знаний, личностными особенностями родителей, их мотивацией изменить ситуацию возникают различные типы реагирования на появление в семье ребенка-инвалида. Как правило, это сопровождается шоком, глубокими переживаниями, чувством растерянности, беспомощности. В целом, положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик.

Справедливо будет сказать, что такая ситуация типична не только для России. Разделение детей на «нормальных» и «аномальных», «обучаемых» и «необучаемых» долгое время существовала и за рубежом. Система стала меняться в 60–70-х гг. XX в. с принятием социальной модели инвалидности, в основе которой лежит принцип равных прав и равных возможностей для всех членов общества. Именно в это время была провозглашена «концепция нормализации» Нормализация жизни не означает, что человек с функциональными нарушениями становится «нормальным», т. е. человеком без нарушений. Суть заключается в том, что ребенок-инвалид должен вести жизнь, приближающуюся к нормальной, в максимальной степени. Лучшим местом для ребенка является его родной дом, поэтому необходимо сделать все возможное, чтобы такие дети воспитывались в своих семьях.

В реальных условиях дети-инвалиды имеют значительные ограничения жизнедеятельности, часто находятся в ситуации дезадаптации и социальной изоляции, теряя способность к самообслуживанию, передвижению, обучению, общению. Все это, как правило, отрицательно влияет на развитие ребенка (когнитивное, эмоциональное, социальное и физическое). Конечно, никто не отрицает важность и необходимость оказания специализированных услуг детям-инвалидам: их пребывание в специализированных учреждениях, в том числе и общеобразовательных, решает множество проблем, но одновременно имеет и оборотную сторону – содействует сегрегации, снижая возможность интегрироваться в общество сверстников.

Решая вопросы социальной интеграции и реабилитации инвалидов вследствие ДЦП, важно учитывать и социально-психологические особенности этой группы инвалидов. С точки зрения жизненной ситуации для инвалидов с ДЦП характерны отгороженность от жизни общества, неудовлетворенность своим положением, которая связана, прежде всего, с одиночеством, с наличием проблемы приспособления к своему положению и необходимостью преодоления психологического дискомфорта

[4]. К наиболее часто встречающимся отклонениям в эмоционально-волевой сфере у инвалидов с ДЦП относятся эмоциональная вялость, апатичность, зависимость от опекающих лиц, невысокая мотивация к самостоятельной деятельности, тем более – направленной на коррекцию собственного болезненного состояния, невысокий адаптивный потенциал.

Понятно, что реабилитация в условиях даже специализированного учреждения социального обслуживания менее эффективная, чем в естественной домашней среде. Силами только государственных структур решить эту проблему не удастся, поэтому важно привлекать общественность, развивать волонтерство.

Волонтер (франц. – *volontaire*) – доброволец, человек, который добровольно, т. е. не будучи обязанным, взялся выполнять какую-то работу. «Волонтеры – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» (ФЗ от 1995 г «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»). Волонтерство – это неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. И если под «общественной деятельностью» обозначают любую полезную деятельность во благо общества, то деятельность волонтеров направлена на помощь людям, которые не имеют возможность помогать себе сами (престарелые граждане, беспризорные, инвалиды, дети, оставшиеся без попечения родителей и пр.). Волонтерство является показателем уровня гражданской зрелости, уровня развития демократии в стране.

Участие в волонтерской деятельности помогает понять и почувствовать каждодневные проблемы инвалидов и их родителей, на личном опыте убедиться в том, что каждый человек является ценностью, независимо от степени его умственного и физического развития. Кроме оказания непосредственной помощи волонтеры становятся защитниками прав и интересов детей с отклонениями в развитии, способствуя разрушению негативных стереотипов в обществе в отношении таких детей и их семей. [5].

Данная стратегия изменения поведения имеет в своей основе известные поведенческие теории:

– Социально-когнитивная теория (Social Learning Theory) утверждает, что люди учатся непосредственно на личном опыте, а также подражая поведению других, значимых для них людей (А. Бандура, 1986).

– Теория рационального действия (The Theory of Reasoned Action) утверждает,

что одним из элементов, наиболее сильно влияющих на изменение поведения, является восприятие человеком социальных норм или установок тех людей, мнение которых для него важно (Фишбейн и Айзен, 1975).

– В теории распространения инноваций (Diffusion of Innovation Theory) утверждается, что определенные люди-инноваторы являются проводниками поведенческих изменений, распространяя новые идеи и установки, и влияя на нормы поведения определенных людей (Роджерс, 1983).

– Теория образования на основе участия (The Theory of Participatory Education) предполагает, что участие личности в решении проблем, которые ее непосредственно касаются, является необходимым условием изменения ее поведения. Обучение организовано таким образом, что его участники в процессе обсуждения личностных или групповых проблем сами принимают решения, находят способы преодоления трудностей (Фрейре, 1970).

Организации и объединения различного уровня, ранга и рода деятельности нуждаются в волонтерах в силу следующих обстоятельств:

– волонтеры, как правило, вызывают беспрецедентный уровень доверия у клиентов любого рода в силу самой причины неполучения платы за труд; если человек не получает финансового вознаграждения за свою работу, значит, он действительно считает ее благородной и приносящей пользу;

– волонтеры приносят с собой сфокусированность внимания на одном объекте или клиенте; им не нужно структурировать формально свою работу, распределять ее по другим сферам или другим клиентам, они здесь ради одного единственного дела и полностью отдаются ему;

– волонтеры свободнее в критическом отношении к происходящему, чем сотрудники; они чаще склонны экспериментировать и подавать новые идеи; а значит, в целом значительно расширяют сам спектр предлагаемых услуг.

Выход волонтеров в семьи, воспитывающие ребенка-инвалида, для создания специальных условий успешной социальной и психолого-педагогической адаптации семьи и ребенка определяется нами как домашнее визитирование. Крайне важно знать условия, в которых ребенок находится изо дня в день. Таким образом, целью домашнего визитирования является активное включение детей с особыми образовательными потребностями и их семей в социальную жизнь для улучшения качества жизни семьи, а также способствовать созданию благоприятных условий для развития лич-

ности ребенка. Стойкий реабилитационный эффект ослабляется, если не работать с семьей и совершенно теряется, если ребенок оказывается вне семьи, вне привычного домашнего окружения. Домашнее визитирование позволяет использовать естественную среду в реабилитационном процессе. Это:

– создание условий для развития и общения детей-инвалидов и семей с детьми-инвалидами с их социальным окружением, занятий творчеством, физкультурой и спортом и пр.;

– оказание социальных услуг по уходу и присмотру за детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– помощь детям-инвалидам в формировании необходимых умений и навыков преодоления ограничений жизнедеятельности, самообслуживания для их последующей реализации в самостоятельной жизни;

– помощь родителям по осуществлению коррекционно-развивающего процесса в домашних условиях, обучение родителей методам реабилитации;

– проведение культурно-досуговых, спортивных, развивающих мероприятий для детей-инвалидов и семей с детьми-инвалидами, в том числе с участием здоровых сверстников;

– организация посещения учреждений культуры, регулярных занятий детей-инвалидов творчеством (творческая анимация), физкультурой и спортом.

В качестве домашних визитеров могут выступать студенты высших учебных заведений, обучающиеся по направлениям подготовки «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование», поскольку это в полной мере способствует формированию компетенций, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Следует перечислить некоторые из таких компетенций. ФГОС ВПО по направлению подготовки Социальная работа, квалификация (степень) «бакалавр»:

– осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

– быть готовым решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента.

ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», квалификация (степень) «бакалавр»:

– способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции по-

ведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;

- готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;

- способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;

- способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социо-культурной ситуации развития;

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями.

В Институте социального образования (далее ИСОбр) Уральского государственного педагогического университета волонтерская деятельность осуществляется уже более 10 лет. Мы сотрудничаем с ГАУ СОН Свердловской области «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» «Талисман» города Екатеринбурга». Данное учреждение в основном оказывает социальные услуги детям с ДЦП и их семьям. Целью деятельности данного центра является оказание детям и подросткам, имеющим отклонения в физическом или умственном развитии, проживающих в семье, квалифицированной медико-социальной, психолого-социальной и социально-педагогической помощи, обеспечение их максимально полной и своевременной социальной адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению и труду, что согласуется с концепцией нормализации.

Достаточно длительный опыт совместной деятельности дает право обобщить и осмыслить его [8,9].

Для подготовки студентов к этому виду деятельности и формирования у них правильного восприятия ситуации инвалидности и инвалидизации на 1 году обучения реализуется спецкурс «Основы волонтерской деятельности», рассчитанный на 30 аудиторных часов (из них 10 часов – лекции, 20 часов – практические занятия). Рабочая программа разработана в соответствии с требованиями ФГОС. Выделяется одно из актуальных направлений добровольческой работы: социально-педагогическая поддержка детей-инвалидов с ДЦП, воспитывающихся в семьях. Немаловажным условием является стимулирование первоначального интереса студентов к проблемам социальной сферы.

Цель курса: подготовка к самостоятельному решению профессиональных задач в условиях различных учреждений, осуществляющих социальную поддержку клиентов (в том числе детей-инвалидов, проживающих в семье).

Задачи курса:

- сформировать у студентов общее представление о волонтерстве, его месте в обществе;

- сориентировать на общечеловеческие гуманистические ценности добровольческой деятельности;

- заложить основы целостного понимания социальных, психологических, педагогических аспектов волонтерской деятельности;

- овладеть методами и способами оказания практической помощи различным категориям клиентов (в том числе социально-педагогической поддержки детям-инвалидам, воспитывающимся в семьях).

Курс поделен на 8 разделов, реализация которых способствует достижению поставленной цели: понятие «волонтерство» и «волонтерская деятельность». История волонтерского движения и его современное состояние. Нормативно-правовая база волонтерской деятельности. Характеристика базовых учреждений для осуществления волонтерской деятельности. Мотивация деятельности волонтеров на базе учреждений. Личностные особенности волонтеров. Проблемы социальных групп, нуждающихся в волонтерской поддержке. Организация деятельности волонтеров по социально-педагогической поддержке детей-инвалидов, воспитывающихся в семьях. Оценка эффективности деятельности волонтеров.

Проведение практических занятий предполагает использование различных форм: дискуссия, диспут, круглый стол. Теоретические знания, полученные студентами при изучении данной дисциплины, в частности, об особенностях различных типов социозащитных учреждений, на базе которых им предстоит использовать свои умения, а также особенностях развития детей с ДЦП станут основой их профессионального становления. Обучение гуманитарным технологиям формирования и развития психологической готовности к волонтерской деятельности приобретает особую научную и практическую значимость.

Затем была организована встреча волонтеров со специалистами центра «Талисман». Студенты получили информацию о составе, социальном статусе семьи, ее ожиданиях и потребностях, заочно «познакомились» с ребенком – его возрастом, степенью нарушения развития.

В начале работы и студенты, и сами родители высказывали опасения по поводу вхождения студента-волонтера в семью, но узнав друг друга ближе, увидев реальные результаты взаимодействия, и родители, и волонтеры стали больше доверять друг другу, снизился уровень тревожности. При этом основными принципами работы волонтеров являются уважение к культуре данной семьи и соблюдение прав ребенка. Формы работы самые разные:

- общение с детьми в домашних условиях;
- проведение развивающих игр и занятий;
- помощь родителям в организации прогулок с ребенком;
- участие в культурно-досуговых мероприятиях.

Студенты в соответствии с возрастом и развитием детей разрабатывают сценарий праздника (Новый год, день рождения, 1 сентября, 8 Марта и др.), проводят различные конкурсы, поют песни. Дети вместе с волонтерами посещают театры Екатеринбурга, фестивали и праздничные программы. Некоторые студенты посещают семьи не один год.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айбазова М. Ю., Лавринец К. Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского дома // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. №7. С. 144–148.
2. Анисимова А. В. Практико-ориентированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы // Модернизация системы образования в глобальном образовательном пространстве: материалы I- Дистанц. Международ. казах.-турец. у-т им. Х. А. Ясави. Туркестан, 2010.
3. Варнаков Ю. В. Психологическая помощь семьям, имеющих детей-инвалидов // Современные наукоемкие технологии. 2010. №8, С. 99–101.
4. Герт В. А. Коррекционные аспекты преодоления негативного влияния одиночества в подростковом возрасте // Специальное образование. 2011. №1. С. 26–33.
5. Дорохова Т. С. Благотворительность: социально-педагогический аспект // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 191–195.
6. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : методическое пособие. М., 2008.
7. Мазурова Н. В. Социально-психологическая адаптация родителей к болезни ребенка // Сборник материалов конференции Ананьевские чтения «Психология в здравоохранении». СПб., 2013. С. 96–99.
8. Методические и нормативно-правовые материалы по организации работы волонтеров : учебное пособие / М. А. Зыскина, Е. А. Романова. Екатеринбург : Издательство УМЦ УПИ , 2011.
9. Подготовка волонтеров к работе с инвалидами : учебно-методическое пособие / М. А. Зыскина, Е. А. Романова. Екатеринбург : Издательство УМЦ УПИ , 2011.

В конце каждого учебного года выявляется степень удовлетворенности родителей, специалистов центра, студентов-волонтеров. Почти 90% родителей полностью удовлетворены взаимодействием. Отмечается положительная динамика в поведении детей после посещения волонтеров: дети стали больше общаться, появился интерес к новым видам деятельности. Положительно оценивают деятельность студентов и специалисты, с которыми сотрудничали студенты и семьи. Студенты же отмечают, что волонтерская деятельность способствует личностному росту, развитию профессиональной компетентности и общественной активности, которые им пригодятся в профессиональной деятельности и в жизни.

Таким образом, мы убеждены, что волонтерская деятельность, в том числе и домашнее визитирование, способствуют приобретению и развитию у будущих бакалавров, обучающихся по направлениям «Социальная работа» и «Психолого-педагогическое образование» общекультурных и профессиональных компетенций, и что еще очень важно, на наш взгляд, помогает в окончательном профессиональном самоопределении.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук

Иваненко Марина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kafedra_sp.autoreply@mail.ru.

**ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ» В АСПЕКТЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: контекст; дисциплина; лекция; практические занятия; индивидуальный подход.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается сущность контекстного обучения студентов вуза на примере конкретной дисциплины; выделяются принципы контекстного обучения; описываются виды нагрузки для преподавателя и студента в процессе изучения дисциплины; выделяются личностные качества будущего специалиста.

Ivanenko Marina Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology and Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**STUDYING THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF FAMILY PSYCHOLOGY AND FAMILY
CONSULTING» IN THE ASPECT OF CONTEXTUAL TEACHING OF HIGHER SCHOOL STUDENTS**

KEY WORDS: context; discipline; lecture; practical lessons; individual approach.

ABSTRACT. The article deals with the essence of contextual education of higher school students by the example of a definite discipline. The author points out the principles of contextual education and describes the kinds of teachers' and students' activity in the process of studying the discipline, determines the personal qualities of a future specialist.

Улучшение качества подготовки будущих специалистов является одной из ключевых проблем, которые стоят перед вузом на сегодняшний день. Качество подготовки будущих специалистов предопределяет не только судьбу вуза, но и судьбу самого выпускника вуза, его конкурентоспособность на рынке труда в частности. В. А. Дегтерев отмечает, что «конкурентоспособный специалист – это профессионал, способный на рынке труда предложить себя как товар и спросить за это достойную цену, обеспечивающую благополучие ему и его семье» [3].

Сегодня преподавателю вуза необходимо делать акцент на формировании у студентов точного понимания достигнутого ими уровня практических умений и навыков на каждом этапе обучения, которые будут необходимы им в будущем при решении профессиональных задач.

В настоящее время возникает потребность в специалистах, которые владеют своей профессией, могут быстро действовать и реагировать, способны решать нестандартные профессиональные задачи, умеют адаптироваться к изменяющимся политическим, экономическим, социальным условиям, могут и умеют взаимодействовать с различными социальными системами и субъектами общества.

Необходимо отметить, что цель любого образовательного учреждения – обеспечение высокого качества образования на основе целевых программ обучения, привлечения высококвалифицированных препода-

вателей, применения инновационных технологий обучения и современного оборудования в соответствии со стандартами образовательной деятельности, с учетом индивидуальных потребностей студентов.

Н. А. Селезнева рассматривает качество образования как сбалансированное соответствие профессионального образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам) [6].

Программы учебных дисциплин вуза должны способствовать формированию у студентов самостоятельности, правового самосознания, инициативности, способности к успешной социализации в обществе, профессиональной мобильности и других профессионально значимых личных качеств. Вопросам организации учебного процесса в вузе сегодня уделяется первостепенное внимание, а именно качеству учебных занятий, учебно-методической работе, организации самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности студентов.

Преподаватель вуза должен не только выполнять функцию транслятора научных знаний. Сегодня он должен также уметь выбирать оптимальную стратегию преподавания, применять современные образовательные, коммуникационные и информационные технологии, что в свою очередь будет способствовать созданию творческой атмосферы образовательного процесса студента в вузе.

А. А. Вербицкий рассматривает контекст, как «систему внутренних и внешних

условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [2, с. 44].

Мы согласны с мнением А. А. Вербицкого, что нужно создать психологические, педагогические и методические условия трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов студента. Главной становится не передача информации, а развитие с опорой на нее способностей студентов компетентно выполнять эти функции, разрешать проблемы и задачи, овладевать, иначе говоря, целостной профессиональной деятельностью [2].

Отсюда можно сделать вывод, что студент осознает то, что было, что есть и что будет. А это в свою очередь, мотивирует его на познавательную деятельность. Необходимо отметить, что объединение предметного и социального контекстов в процессе обучения в вузе позволяет рассматривать и определять: 1) системность и межпредметные связи при изучении той или иной дисциплины; 2) должные функции и обязанности специалиста в профессиональной деятельности; 3) профессиональные и личностные качества специалиста в профессиональной деятельности и т. п.

Содержание учебной дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования» направлено на формирование у студентов адекватного представления о предмете и задачах психологии семейных отношений в современном обществе, знаний об особенностях развития семейных отношений. Специалист социальной сферы при работе с семьей должен уметь слушать и слышать, сопереживать, убеждать и располагать к себе, использовать в работе методику индивидуального подхода.

В процессе изучения любой дисциплины, и в частности «Основы психологии семьи и семейного консультирования», существует три вида нагрузки, как для преподавателя, так и для студента:

- аудиторная работа в виде традиционных форм: лекции, практические занятия и т. п.;
- самостоятельная работа студентов;
- индивидуальные консультации, в рамках которых преподаватель по ходу выполнения заданий оказывает помощь сту-

денту в выполнении заданий, осуществляет контроль и оценивает результаты этих заданий.

Кратко остановимся на лекционных и практических занятиях, а также на самостоятельной работе студентов.

Лекционные занятия дают возможность студенту познакомиться с разными концепциями и мнениями по наиболее сложным, спорным вопросам учебной дисциплины. Любая лекция должна: 1) расширять, углублять и совершенствовать ранее полученные знания; 2) формировать научное мировоззрение и т. д.

Лекции по дисциплине «Основы психологии семьи и семейного консультирования» не исключение. Весь курс лекций построен на взаимосвязи теоретических положений науки с практикой. На лекциях мобилируется внимание студентов, вырабатываются навыки слушания и восприятия материала, а также осмысления и записывания информации.

Лекция – четкость, логика и стройность мысли, аргументированность, формулирование выводов, культура речи. А это в свою очередь воспитывает логическое мышление у студентов, закладывает основы научного исследования.

Лекция выполняет три основных функции:

- информационную – лекция дает студентам необходимые сведения;
- стимулирующую – лекция пробуждает интерес к теме, призывает изучить другие источники;
- воспитывающую и развивающую – лекция дает оценку явлениям, вырабатывает мышление.

В основе лекционных занятий по дисциплине «Основы психологии семьи и семейного консультирования» лежат следующие принципы контекстного обучения: 1) принцип проблемности; 2) принцип диалогического общения; 3) принцип совместной коллективной деятельности.

Как отмечает И. А. Ларионова «у большинства выпускников учебных заведений недостаточно развиты практические навыки и необходимые компетенции (ключевые, базовые, специальные). А для успешного построения карьеры молодому специалисту следует обладать, по данным центров занятости, такими интегративными качествами личности как рефлексивность, креативность, инициативность, социальная ответственность и т. д.» [5, с. 19].

На практических занятиях при изучении дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования» с точки зрения контекстного обучения возможно применение функционально-ролевых, де-

ловых, имитационных игр, которые позволяют «отрабатывать» профессиональные действия и умения. В ходе «проигрывания» той или иной ситуации студент развивается как специалист, проявляет свои человеческие качества.

Мы согласны с мнением Т. Г. Мухиной, что активные формы проведения практических занятий имеют целый спектр методологических преимуществ, а именно:

- добывание и применение знаний носят поисковый характер;

- процесс обучения представлен как цепь учебных ситуаций; предполагается совместная деятельность преподавателя и студентов по решению задач обучения;

- включение студентов в ситуацию будущей профессиональной деятельности [1].

Практическое занятие выполняет ряд функций:

- обучающая – организует творческое активное изучение теоретически и практических вопросов;

- воспитывающая – осуществляет взаимосвязь теоретических знаний с практикой, формирует собственную точку зрения на проблему;

- контролирующая – позволяет проверять уровень подготовленности студентов к занятиям, оценить качество их самостоятельной работы.

Также необходимо отметить, что в процессе изучения дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования» уделяется внимание реализации индивидуального подхода к каждому студенту, учитываются их индивидуально-возрастные и типологические особенности.

Мы согласны с точкой зрения И. А. Ларионовой, что «учет индивидуально-типологических особенностей личности в профессиональной подготовке специалиста поможет в реализации индивидуального подхода к обучающемуся; формировании личностной готовности к профессиональной деятельности; развитии профессионально важных качеств; создания условий личностного и профессионального роста; выстраивания межличностного взаимодействия; соблюдении соотношения уровня актуального и зоны ближайшего развития личности; и т. д.» [4, с. 51].

Индивидуальный подход позволяет в процессе изучения данной дисциплины не только раскрыть самого студента для преподавателя и сокурсников, но и раскрыть его для самого себя.

Работа в малых группах на практических занятиях приводит к формированию социальной компетентности будущего специалиста. Так как при работе в малой группе студент учится проявлять толерантность,

эмпатию, подчинять свои желания ожиданиям других членов группы; учиться отстаивать свою точку зрения, а также слышать, принимать и учитывать чужую точку зрения и т. п.

К специалисту социальной сферы сегодня предъявляются высокие требования к его личностным качествам. При работе с семьей он должен обладать следующими личностными качествами, а именно: 1) психологическими – открытость, терпимость, эмпатия, развитость интуиции и т. д.; 2) мыслительными – рефлексивность, аналитичность, быстрота реакции и т. д.; 3) поведенческими – инициативность, коммуникабельность, способность к импровизации и т. д. И мы считаем, что все эти качества можно развить на лекционных и практических занятиях, а также в процессе самостоятельной работы студента при изучении дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования».

На лекционных и практических занятиях студент приобретает навыки межличностного взаимодействия и диалогического общения, которые в дальнейшем найдут свое отражение в его профессиональной деятельности.

В процессе изучения дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования» и в ходе самостоятельной работы студент учится: а) сопоставлять разные точки зрения, разные позиции и концепции; б) анализировать, обобщать и систематизировать знания; в) соотносить полученные знания со своими представлениями и высказывать свою позицию по данному вопросу.

Несколько слов о самостоятельной работе студентов вуза в процессе изучения дисциплины. Самостоятельная работа студентов стала неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

Необходимо отметить, что сегодня нет единства мнений относительно самого понятия «самостоятельная работа». Самостоятельную работу рассматривают как: 1) самостоятельный поиск информации; 2) деятельность; 3) разнообразные виды индивидуальной или групповой познавательной деятельности студентов.

Мы согласны с мнением О. Б. Томашевской и Н. А. Малиновской, которые рассматривают самостоятельную работу «как один из видов познавательной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку студентов и управляемой преподавателем» [7, с. 116].

Самостоятельная работа предполагает выполнение разного вида заданий, что способствует расширению представлений о программном материале, который был ма-

ло освещен на лекционных и практических занятиях. Самостоятельную работу, которую выполняет студент, можно условно разделить на обязательную (задания, предусмотренные учебным планом по дисциплине) и дополнительную (задания, выбранные по собственной инициативе).

Хотелось бы подчеркнуть, что самостоятельная работа – процесс взаимодействия преподавателя и студента, это планируемая деятельность. В процессе самостоятельной работы студенты овладевают базовыми и специальными компетенциями, учебными умениями и навыками; происходит формирование мотивации, профессиональной позиции как будущего специалиста, а также формирование личностных ка-

честв. По-нашему мнению, главным в самостоятельной работе студентов при изучении дисциплины является то, что студент сам управляет своей деятельностью.

Таким образом, реализация контекстного обучения при изучении дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования» представляет собой системный подход. Одним из основных направлений контекстного обучения студентов в вузе при изучении данной дисциплины является профессионально ориентированное обучение, при котором изучаемый материал выдается в контексте с будущей профессиональной деятельностью специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. Н. Новгород : ННГАСУ, 2013.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС, 2004.
3. Дегтерев В. А. Конкурентоспособность – категория педагогическая // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 65–69.
4. Ларионова И. А. Моделирование интегративного профессионального пространства как основы интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в вузе // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. № 1. С. 35–56.
5. Ларионова И. А. Самореализация как системообразующий фактор интегративной профессиональной подготовки специалистов // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 18–27.
6. Селезнева Н. А. Системы обеспечения качества и управления качеством профессионального образования по специальностям (направлениям подготовки) как главные объекты комплексного исследования и модернизации : доклад в слайдах. М., 2007.
7. Томашевская О. Б., Малиновская Н. А. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в условиях вуза // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. № 11. С. 112–117.

Статью рекомендует д-р социол.наук, доцент Е. В. Прямикова

УДК 378.147:371.124:53
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Кандазали Лариса Сергеевна,

старший преподаватель кафедры физики и математического моделирования, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а, к. 3; e-mail: zyuew@yandex.ru.

Попель Петр Станиславович,

доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики и математического моделирования, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а, к. 3; e-mail: zyuew@yandex.ru.

Сидоров Валерий Евгеньевич,

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой физики и математического моделирования, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а, к. 3; e-mail: sidorov@uspu.ru.

Сон Леонид Дмитриевич,

доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики и математического моделирования, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а, к. 3; e-mail: ldson@yandex.ru.

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научно-образовательный центр; подготовка учителей физики; физика.

АННОТАЦИЯ. Обсуждается роль научно-образовательного центра в процессе подготовки учителей физики на примере НОЦ «Расплав» Уральского государственного педагогического университета. Отмечены способы влияния работы НОЦ на студентов, указываются основные параметры деятельности НОЦ, отвечающие максимальному положительному эффекту от этого влияния.

Kandazali Larisa Sergeyevna,

Senior Lecturer of Department of Physics and Mathematics Modeling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popel Pyotr Stanislavovich,

Doctor of Physics and Mathematics, Professor of Department of Physics and Mathematics Modeling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sidorov Valery Evgenievich,

Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of Department of Physics and Mathematics Modeling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Son Leonid Dmitrievich,

Doctor of Physics and Mathematics, Professor of Department of Physics and Mathematics Modeling, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SCIENTIFIC-EDUCATIONAL CENTRE IN THE PROCESS OF PHYSICS TEACHERS TRAINING

KEY WORDS: Scientific-Educational Centre; physics teachers training; physics.

ABSTRACT. The article discusses the role of the Scientific-Educational Centre (SEC) in the process of physics teachers training by the example the activity of the SEC "MELT" functioning at the Ural State Pedagogical University. The article highlights the ways in which the SEC influences the work of the students, and specifies the parameters of the SEC activity, which bring maximum positive results.

Введение. Научно-образовательный (при создании – научно-исследовательский) центр «Расплав» был создан в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) в 2003 г. За более чем 10 лет своего существования он заметно влиял на подготовку учителей физики на факультете физики и технологии (в настоящее время – институте физики, технологии и экономики) УрГПУ. Накопленный опыт позволяет нам провести первичный анализ этого влияния, чему и посвящена данная статья.

Каждый НОЦ – явление уникальное, поэтому во введении полезно описать НОЦ «Расплав» с необходимой степенью обстоя-

тельности. Физически он представляет собой лабораторию, состоящую из пяти экспериментальных установок по измерению физических свойств (вязкости, удельного электросопротивления, плотности, магнитной восприимчивости, скорости ультразвука) металлических расплавов. Юридически – это подразделение УрГПУ, уполномоченное вести деятельность по следующим направлениям:

1. Экспериментальное (измерение свойств металлов и сплавов, создание соответствующего банка данных).
2. Теоретическое (теоретический анализ строения неупорядоченных систем, фазовых и динамических переходов в них).
3. Технологическое (исследование

промышленных сплавов и совершенствование технологий их получения).

4. Научно-педагогическое (организация участия студентов и аспирантов в самостоятельной научной работе).

5. Интеграционное (развитие сотрудничества с научными и учебными заведениями России и мира в рамках научной тематики центра).

6. Издательское (публикации работ в научной и научно-популярной печати, подготовка монографий).

7. Хозрасчетная деятельность.

В нашем случае удалось добиться того, что центр находился на самофинансировании за счет участия в конкурсах грантов и хозрасчетной деятельности. Это произошло благодаря удачной специфике исследований и высокому стартовому уровню персонала, однако вряд ли можно требовать этого от любого НОЦ. Сотрудниками НОЦ являлись преподаватели физического факультета, а именно – кафедр общей и теоретической физики. При этом сотрудники НОЦ вели всю предметную (по физике и математике) подготовку на факультете, что давало возможность индивидуального подхода к студентам, занятым в работе НОЦ. Отметим также то обстоятельство, что центр не является профильным по отношению к главному – педагогическому направлению научной работы вуза. Таким образом, в нашей статье обсуждается, как работа непрофильного НОЦ по вышеуказанным направлениям может влиять на подготовку учителя, а также возможности по управлению этим влиянием.

Влияние НОЦ на подготовку учителей физики

Влияние может быть непосредственным – при вовлечении студента в работу НОЦ. Положительный эффект от вовлечения в смежную с профессией учителя физики профессиональную деятельность (например, в техническое творчество или просветительскую работу) отмечался неоднократно, в частности, в работах по созданию системы подготовки молодежи к инновационной деятельности [2]. Кроме того, на совершенно новый уровень поднимается работа по подготовке будущего учителя физики к использованию натурального эксперимента в своей будущей профессиональной педагогической деятельности [3]. Однако в нашем случае непосредственное влияние не может являться основным, поскольку центр не является профильным. Это означает, что нельзя привлекать к работе в центре слишком большое количество студентов – иначе начнется конкуренция с основным видом деятельности вуза, который призван гото-

вить учителей, а не профессиональных физиков-исследователей.

Важным оказался другой – опосредованный канал влияния. Выяснилось, что если в работе НОЦ (на должном уровне) участвует 1–2 человека из студенческой группы на старших (3–5) курсах, плюс 2–3 аспиранта, то в целом на факультете формируется «площадка для общения», связанная с деятельностью НОЦ. Она дает коммуникативное окно связи студенческого сообщества с исследовательской практикой. В нашем случае это была связь с исследованиями в области физики жидкостей и в материаловедении, что актуально для уральского региона. Мы полагаем, что в общем случае конкретная направленность не так важна – важна актуальность и, повторимся, должный уровень. Понятие «должный уровень» включает в себя, с одной стороны, степень вовлеченности студента в работу НОЦ, а с другой – уровень работы самого центра. Ясно, что эти вещи взаимосвязаны. В случае центра «Расплав» уровень его работы по перечисленным во введении направлениям был следующим.

1. *Экспериментальное, теоретическое, технологическое направления.* Уровень деятельности центра, без преувеличения, соответствует мировому в данной области. Достаточно сказать, что в 2007 году на базе центра проводилась регулярная международная конференция (LAM 13), право на проведение которой оспаривается не между вузами, а между странами. Причем 4 работника входили в оргкомитет конференции – случай для педагогических вузов беспрецедентный.

2. *Издательское направление.*

Опубликовано более 30 статей в высокорейтинговых изданиях из баз WoS и Scopus, издана 1 монография.

3. *Интеграционное направление и хозрасчетная деятельность.*

За это время работниками НОЦ были выполнены работы по 5 проектам РФФИ, 1 проекту ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», организовано сотрудничество с несколькими академическими и зарубежными научными институтами, сотрудники центра много раз принимали участие в международных конференциях, программах академического обмена, работали за рубежом.

4. *Научно-педагогическое направление.*

Выполнено 19 выпускных квалификационных работ, защищено 10 кандидатских и 1 докторская диссертация.

В целом можно сказать, что параметры деятельности НОЦ примерно соответствуют успешной лаборатории академического института.

Положительный эффект от возникающего коммуникативного окна заключается: во-первых, в повышении уровня оценки студентами своего ВУЗа, факультета и преподавателей; во-вторых, в расширении горизонта общения в научной среде: выпускник педвуза приобретает связи в научных академических и зарубежных институтах, которые можно использовать в учительской практике; в-третьих, позволяет оценить единство научной методологии и прочувствовать ее критерии, наблюдая не только за профильной (педагогической) научной работой, но и за смежными областями (недалеко существует распространенная формула: высшее образование = специальные знания + научная методология). Таким образом, работа НОЦ повышает самооценку и ответственность студентов в процессе обучения.

Как максимизировать положительный эффект?

В данном разделе мы попробуем дать «технологические» рекомендации по работе непрофильного НОЦ, которые позволяют на административном уровне управлять этим нестандартным ресурсом. Непрофильный – не значит вовсе не связанный с основной профессиональной направленностью. Ясно, что на физическом факультете это должен быть центр по физической специальности/профилю. Возможность вариативности связана с отбором содержания деятельности, осуществляемого с учетом специфики региона. Для Урала, например, это металлургия и материаловедение. Кроме этого тезиса, содержательные рекомендации таковы.

1. Уровень охвата студентов и аспирантов не должен быть широким – 5–7 студентов и 2–3 аспиранта в рамках одного факультета (где общее число студентов – примерно 150–200 человек). С одной стороны, этого достаточно для возникновения площадки для общения, а с другой – не создает конкуренции профильному виду деятельности и позволяет осуществлять работу на самом высоком уровне.

2. Вовлеченность студентов должна быть при этом высокой – примерно половина из них должна делать профессиональный выбор в пользу исследовательской деятельности по профилю центра. В таком случае обеспечивается необходимая конкуренция при наборе в аспирантуру, а также появляются «свои» кадры в сотрудничающих научных институтах.

3. Уровень работы самого центра должен быть достаточно высоким. Можно, конечно, пользоваться наукометрическими показателями, можно привлекать для оценки внешних независимых экспертов, но в случае физической, химической или биоло-

гической направленности НОЦ есть удобный критерий: научный коллектив центра должен подавать в год примерно 3 заявки на гранты, при этом процент выигравших заявок должен составлять больше 20%. Для перечисленных областей исследований этот критерий идеален, поскольку в них в России сложилось хорошее экспертное научное общество [1], и оценка заявок на грант является гарантированно качественной – будет учтен уровень персонала, оборудования, публикаций и т. д.

Отслеживая эти три позиции, детальное их исполнение естественно возложить на персонал самого центра. Набор соответствующих мер – стандартный: для создания интереса и набора студентов в НОЦ – чтение соответствующих спецкурсов, решение специфических задач и использование проблемного обучения на общих курсах; для вовлечения – разработка аспирантских программ, участие в программах обмена, привлечение молодых людей к грантовой и хозрасчетной деятельности, сотрудничество с зарубежными и российскими научными и учебными заведениями. Для поддержания высокого уровня – активное участие в мировом научном процессе. И если для физики (не для всей), химии и биологии это есть синоним успешного участия в грантовой деятельности, то, например, в гуманитарных областях и экономике оценить уровень научной группы не просто. Впрочем, решение этой проблемы выходит за рамки данной статьи.

Отдельно нужно подчеркнуть необходимость индивидуальной работы со студентами, занятыми в НОЦ, поскольку такая деятельность требует дополнительных знаний и навыков. В нашем случае сотрудники НОЦ вели практически всю предметную нагрузку по физике и математике, что давало полную возможность реализовать индивидуальный подход – например, на государственных экзаменах по физике учитывается индивидуальная исследовательская работа студента. В общем случае возможность индивидуальной работы по общеобразовательным дисциплинам нужно реализовывать специальными мерами.

Выводы

В данной статье мы дали краткий обзор и первичный анализ деятельности непрофильного научно-образовательного центра с точки зрения влияния на подготовку учителей физики. Нами выделены основные параметры, позволяющие добиться максимального положительного эффекта, с одной стороны, и могущие быть предметом административного контроля, с другой стороны. Мы надеемся, что наши рекомендации окажутся полезными при организации и

развитии НОЦ, которые нужно создавать не только с точки зрения формального выполнения аккредитационных показателей по науке, но и для улучшения образовательного процесса по существу.

Работа поддержана в рамках госзадания 2014/392 (проект 2391). Кроме того, сотрудники НОЦ выражают признательность РФФИ за поддержку работы центра (проекты № 13-03-96055 – Урал и № 13-03-00598).

ЛИТЕРАТУРА

1. Корпус экспертов по естественным наукам. URL : <http://www.expertcorps.ru/science/>.
2. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Создание системы естественнонаучной подготовки молодежи к инновационной деятельности : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
3. Усольцев А. П., Павлова М. С. Подготовка будущих учителей к использованию физического эксперимента в условиях современной школы (статья). // Педагогическое образование в России. 2011. №3.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Коротун Анна Валериановна,

канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, доцент, зав. кафедрой рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: korotun83@bk.ru.

ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: правовая компетенция; формирование правовой компетенции; правовое образование.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена структура правовой компетенции социального педагога, содержание описывается правовое образование как педагогическое условие формирования правовой компетенции.

Korotun Anna Valerianovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of department of Psychology and Social Pedagogy, Head of Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LEGAL EDUCATION AS A CONDITION OF FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF SOCIAL PEDAGOGUES: EXPERIENCE OF REALIZATION

KEY WORDS: legal competence; formation of legal competence; legal education.

ABSTRACT. The article presents the structure of the legal competence of a social pedagogue. The author describes legal education as a pedagogical condition of formation of legal competence.

Происходящие в России в последние десятилетия изменения, усиливающие остроту социально-правовых проблем, а также изменения в характере образования, его направленности, целях и содержания (построение новой модели образования на основе компетентного подхода [1; 5; 11]) и расширение пространства социально-педагогической деятельности актуализируют проблему формирования правовой компетенции социальных педагогов.

Правовую компетенцию социального педагога мы определяем как интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой защиты детства, правового воспитания обучающихся, проявляя при этом такие профессионально значимые качества, как правовая активность, ответственность, коммуникативность и толерантность [4, с. 54].

В структуре правовой компетенции мы выделяем следующие компоненты: *мотивационно-ценностный* (наличие личностных, профессиональных, социально-правовых ценностей и мотивов деятельности), *когнитивный* (наличие системы знаний о правовых основах профессиональной деятельности, необходимых для ее осуществления), *коммуникативный* (наличие коммуникативных способностей), *деятельно-рефлексивный* (наличие системы правовых умений, навыков, контроль и анализ результатов своей деятельности; наличие профессионально значимых качеств: пра-

вовой активности, ответственности, коммуникативности, толерантности) [4].

Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов – сложный и длительный процесс, поэтому он должен осуществляться в течение всего периода обучения в вузе; тем более, что образовательный процесс вуза благодаря своим особенностям (непрерывности, системности, последовательности, практикоориентированности) обладает для этого большим потенциалом.

В ходе теоретического и экспериментального этапов исследования нами было доказано, что формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов возможна при обязательном соблюдении создаваемых в процессе профессиональной подготовки педагогических условий (которые обеспечивают включение студентов в социально-правовую деятельность на всех ступенях их профессионального образования):

Организации образовательной среды, поддерживающей правовые установки и социально-правовые ценности.

Реализации правового образования (правового обучения и правового воспитания) студентов на протяжении всего периода их обучения в рамках учебно-профессиональной, научной, социально-культурной деятельности и деятельности в период практики.

Прагматизации, диверсификации учебных дисциплин и интеграции содержания учебных дисциплин основной образовательной программы.

Остановимся более подробно на втором педагогическом условии – реализации правового образования студентов. В юридическом словаре [2] *правовое образование* определено как совокупность правового воспитания и обучения праву.

Все определения правового воспитания несут в себе субъективное видение автора, но все они объединены общим пониманием необходимости формирования правовых установок отношений, мотивов деятельности в сфере, регулируемой правом. С помощью правового воспитания у человека развивается чувство уважения к праву, видение закона большой правовой ценностью, привычка соблюдать закон без каких-либо отклонений, чувство ответственности.

Правовое воспитание неразрывно связано и реализуется через правовое обучение. *Правовое обучение* – это способ внешнего выражения и организации передачи теоретического правового материала объекту воспитания [10]. Целью правового обучения является формирование теоретической основы правового сознания, обеспечение необходимого уровня систематизации знаний о праве, развитии правовых интересов, чувств, правового мышления [7].

В контексте формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов правовое образование должно быть непрерывным. Идея непрерывности правового образования принадлежит Л. И. Петражицкому. По его мнению, «для достижения нормального и социально полезного поведения в будущем и для выработки дельного характера существенно важно надлежащее правовое воспитание в детстве, воспитание в семье, воспитание в школе и так далее» [6, с. 27; 9]. Это есть подтверждение того, что в систему непрерывного образования необходимо внедрять элементы правового обучения и воспитания на всех этапах развития личности студента и во всех видах деятельности. Лишь при специально организованном и систематическом обучении можно вызвать у будущего социального педагога стремление, желание осуществлять социально-правовую деятельность.

Таким образом, непрерывное правовое образование студентов – будущих социальных педагогов в Институте социального образования УрГПУ происходило с учетом этапов развития личности студента (этап целостного развития личности, этап специализированного развития личности, этап укрепления профессиональной готовности), его видами деятельности в вузе, принципов прагматизации, диверсификации и интеграции учебных дисциплин. При реализации правового обучения в вузе нами использовались такие формы, как лекция-

диалог, проблемная лекция, лекция-дискуссия, семинары, практикумы и др. Практические формы правового обучения играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных правовых знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. Практические занятия углубляют, расширяют, детализируют правовые знания, полученные на лекции.

На первом этапе (1 курс обучения) происходит *целостное развитие личности*, связанное с освоением ею новой социальной роли (роли студента), с приобщением ее к студенческим формам коллективной жизни и овладением общенаучными основами профессии.

В *учебно-профессиональной деятельности* при формировании *когнитивного компонента* правовой компетенции в рамках дисциплины «Введение в профессию» студентами изучались темы «Социально-правовые ценности как основа принципов деятельности социального педагога» (2 ч.), «Социально-правовая деятельность как направление деятельности социального педагога» (2 ч.), «Характеристика основных нормативно-правовых актов: Конституции РФ, Гражданского кодекса, Семейного кодекса, Уголовного кодекса, Трудового кодекса и др.» (4 ч.). Данные темы были введены с учетом принципа прагматизации (сближения содержания дисциплин с будущей профессиональной деятельностью).

Для более глубокого познания студентами сущности социально-правовой деятельности социального педагога в рамках занятий и социально-культурной деятельности организовывались встречи со специалистами-практиками образовательных учреждений, а также экскурсии в эти учреждения.

На практических занятиях студенты приобретали умения работать с нормативно-правовыми актами, умения анализировать их по заданному образцу, проводить контент-анализ документов.

Самостоятельная работа студентов предусматривала такие формы работы как работа с литературными и правовыми источниками, конспектирование, подготовка докладов, рефератов.

Формирование *мотивационно-ценностного и деятельностно-рефлексивного компонентов* правовой компетенции у студентов на 1 курсе осуществлялось в период учебной практики (инструктивно-методический лагерь) на базе общеобразовательных учреждений. Во время практики студенты в качестве помощников социальных педагогов впервые наблюдали за деятельностью профессионалов, сравнивая ее со своими ожиданиями и возможностями. Как правило, профессиональные мотивы к со-

циально-правовой деятельности социально-педагога у студентов не сформированы, что может привести к нарушению прав окружающих, нежеланию включаться в социально-правовую деятельность. Тем более что развитие личности на этом этапе характеризуется большой податливостью к влиянию окружающих людей.

Данный этап развития личности направлен на профессиональное самоопределение студента в процессе ознакомления с видами деятельности социального педагога, его правами и обязанностями; приобщение студентов к социально-правовым ценностям, что, в свою очередь, мотивирует студентов на учебу и саморазвитие, вызывает интерес к получению правовых знаний и выработке правовых умений.

Формирование *коммуникативного компонента* правовой компетенции происходило во время взаимодействия студентов с преподавателями, руководителями практики (от вуза и учреждения – места практики). Студенты учились устанавливать межличностные связи, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, согласовывать свои действия с действиями других субъектов.

Особое место в формировании правовой компетенции у студентов на первом этапе занимает правовое воспитание и научная работа студентов. В рамках правового воспитания происходит интенсивная превентивная и профилактическая работа (в форме бесед, часов наставника) против возможного асоциального, противоправного поведения студентов. Правовое воспитание влияет на приобщение студентов к соблюдению правил распорядка в университете, норм права в своем поведении и поведении окружающих. Будущие специалисты усвоили, что нарушения правил поведения на территории университета фиксируются и студенты наказываются в соответствии с предусмотренными нормами (выговор, исключение из университета).

Студенты участвуют в работе студенческих информеров о научных мероприятиях правового характера, проходящих в УрГПУ, других вузах, учреждениях образования, учреждениях социальной защиты населения и др.; в конференциях, семинарах, в работе круглых столов по правовым проблемам в качестве слушателей.

В рамках *социально-культурной деятельности* студенты участвуют в адаптационных сборах, дне первокурсника, трудовом семестре, что способствует осознанию себя как студента; усвоению социально-правовых ценностей (уважение другого, чувство гражданского долга и др.); формированию умений взаимодействовать в новом коллективе.

На втором этапе *специализированного развития личности* (2–3 курсы обучения) студенты обретают уверенность и самостоятельность, включаются во все формы обучения и воспитания. Усиливается внимание студентов к специальным, профилирующим, дисциплинам, повышаются мотивация и интерес к профессиональной деятельности. Этот этап способствует углублению профессиональных знаний, отработке правовых умений.

В рамках учебно-профессиональной деятельности были использованы такие методы и формы обучения (работы), как: упражнение, мозговой штурм, ролевая игра, дискуссия, кейс-метод, решение практических задач, деловая игра, проблемный метод, коллоквиум (методы работы); лекция, лекция-диалог, семинары, практические занятия, контрольная работа (формы работы) и др.

Формирование *когнитивного и деятельностно-рефлексивного* компонентов правовой компетенции в основном происходит в *учебно-профессиональной деятельности* студентов. Нами были включены вопросы правовой направленности в такие дисциплины, как «Психолого-педагогический практикум», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения».

Изучая дисциплину «Основы самопознания и самореализации личности», студенты учились познавать себя, определять свои потребности, составлять планы самореализации, что очень важно при формировании *мотивационно-ценностного компонента* правовой компетенции.

На теоретических занятиях в рамках учебных дисциплин студенты углубляют правовые знания о методах и формах правового информирования, правового воспитания и правового обучения; приобретают умения осуществлять отбор, обработку правовой информации, анализировать и решать правовые ситуации, составлять конспект занятия, направленное на правовое воспитание и правовое обучение воспитанников; отработывают навыки работы с правовыми источниками.

В процессе обучения некоторые студенты обнаружили определенные сложности при усвоении материала: отсутствие понимания основных правовых понятий (заучивали определения терминов, не осознавая их реального применения на практике); допуск подмены понятий «законно» и «справедливо». Поэтому студентам постоянно демонстрировалась взаимосвязь теоретических правовых знаний с практической деятельностью специалиста; объяснялись зна-

чения понятий «законно» (понятие объективное) и «справедливо» (понятие субъективное) и т. п.

Развитие *деятельностно-рефлексивного и коммуникативного компонентов* правовой компетенции осуществляется не только в рамках работы студента на учебных занятиях, но и *во время практики*, а также в *социально-культурной деятельности*.

Во время летней педагогической практики на 2 курсе студенты выступали как организаторы летнего отдыха и досуга детей разных категорий; участвовали в планировании воспитательной работы смены, в разработке и реализации мероприятий правового характера; контролировали соблюдение правил поведения и прав окружающих. Летняя педагогическая практика в летних оздоровительных лагерях направлена на формирование *мотивационно-ценностной* установки на общение и взаимодействие в период совместной жизни с детьми; углубление полученных ранее правовых знаний и отработку правовых умений, навыков.

Активная деятельность в рамках летнего оздоровительного лагеря формирует определенную систему правовых знаний, создает условия для развития коммуникативных способностей (установления межличностных связей, выбора оптимального стиля общения в различных ситуациях, согласованности своих действий с действиями других субъектов права и др.) и развития личностных качеств (ответственности, правовой активности, коммуникативности). Значимым является и тот факт, что студенты ставились в ситуацию, когда они своим правомерным поведением должны подавать пример воспитанникам.

В этот период (2 курс) у студентов возник интерес к *научной деятельности*, научным поискам. Они участвовали в работе студенческих правовых информов, выступали с докладами правовой тематики на конференциях, круглых столах. Некоторые студенты изъявили желание писать курсовую работу по проблемам профилактики правонарушений подростков, социально-правовой защите детства.

Обучаясь на третьем курсе, студенты в рамках дисциплины «Социальная психология» изучили комплекс тем правовой направленности: «Правовые установки как виды социальных установок личности», «Правовая ориентация личности», «Правовое поведение личности», «Правовая социализация личности» (4 ч.). Студенты на лекционных занятиях освоили знания о категориях, которые заложены в данных темах.

При изучении дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования»

мы посчитали необходимым ввести дополнительные темы «Правовые основы профессиональной деятельности социального педагога» (2 ч.), «Профессионально-трудовой кодекс социального педагога» (4 ч.), поскольку социальный педагог является субъектом образовательного процесса.

На практических занятиях студенты анализировали данные документы по заданному образцу; в рамках самостоятельной работы составляли профессионально-трудовой кодекс социального педагога в соответствии с определенной структурой (рабочее время, оплата труда, педагогический стаж, предоставление отпуска, работа по совместительству, социальные гарантии). При проведении практических занятий в компьютерном классе студентам разрешалось пользоваться справочно-правовыми системами «Консультант плюс», «Гарант». На обобщающем занятии студенты публично выступали с защитой разработанных ими профессионально-трудовых кодексов, подкрепляя выступление презентацией. Данные виды работ способствуют формированию *мотивационно-ценностного компонента* правовой компетенции, в т. ч. усвоению социально-правовых ценностей, мотивирующих студента на деятельность в рамках правового поля и формирующих позитивное отношение к ней и осознание общественной значимости будущей профессии.

Таким образом, в рамках внеучебной деятельности (*самостоятельной*) студенты работали с правовыми источниками, подготавливали презентации, делали тематические обзоры научной литературы правовой тематики.

Развитие *деятельностно-рефлексивного компонента* правовой компетенции у студентов, обучающихся на 3 курсе, осуществляется в период практики в школе. Перед выходом на практику для студентов были организованы экскурсии в учреждения – места прохождения практики, что необходимо для более успешной адаптации студентов в период практики. Проводя эмпирические исследования под наблюдением социального педагога, студенты получали необходимые правовые знания, информацию, подтверждающую актуальность социально-правовой деятельности, что мотивировало их на дальнейший процесс познания.

На третьем курсе активизируется участие студентов и в *научной деятельности*. Они пробуют себя не только как докладчики, но и как организаторы семинаров, круглых столов, конференций по правовым вопросам, что развивает у них соответствующие умения (распределять время, планировать деятельность, быть внимательными, грамотно общаться с людьми). Кроме того,

при вовлечении студентов в образовательные, научные мероприятия повышается степень их самостоятельности и ответственности.

В рамках *социально-культурной деятельности* студенты включаются в проектную деятельность. Особую ценность представляет то, что проектная деятельность не только побуждается совокупностью познавательных и социальных мотивов и опирается на них на всех этапах создания проекта, но и обладает значительным потенциалом в их развитии. Студент, «проживая» проектную ситуацию, имеет возможность по самоощущению и реакции других почувствовать успех, личностную и социальную важность, смысл осуществляемых действий, что также способствует развитию мотивации, формирует активную жизненную позицию, оказывает влияние на иерархию жизненных ценностей [3].

На 3 курсе студентами в образовательных учреждениях и УрГПУ были созданы и реализованы проекты «Защита на нашей стороне», «Шанс», «Вместе мы сильнее», «Зарабатывай с умом или как выгнать рыбку из пруда до 18 лет» и др.

Помимо этого студенты привлекались к выполнению заказов (например, «Социальная защита граждан, проживающих на территории Свердловской области, ставших инвалидами вследствие увечья или заболевания, полученных в период прохождения ими военной службы»). Этот вид работы дает хороший повод для ознакомления студентов с основами гражданского, трудового и др. отраслей права.

На третьем этапе развития личности студента (4–5 курсы обучения) происходит *повышение степени профессиональной готовности*, обусловленной установками на будущую деятельность, переход в активное состояние, побуждающее осваивать наиболее рациональные способы и приемы работы, приобретать необходимые для этого знания, навыки и умения; осуществляется знакомство с будущей профессиональной деятельностью, характеризуемое интенсивным поиском рациональных путей и форм специальной подготовки (изучение дисциплин специализации, курсов по выбору).

В *учебно-профессиональной* деятельности формирование *когнитивного компонента* правовой компетенции осуществляется изучением студентами 4 курса дисциплин федерального компонента. Например, в рамках предмета «История социальной педагогики» студенты изучали тему «Генезис правового образования» (4 ч.), где на основе исторического анализа теоретических источников было представлено, что идея правового образования и воспитания со-

провождала человечество на протяжении всего его существования. Обращение к становлению и развитию правового образования необходимо для конкретизации и актуализации деятельности современных теоретиков и практиков в области философии, юриспруденции, психологии, педагогики и др.

С учетом принципа диверсификации дисциплин для усиления профессиональной направленности подготовки социальных педагогов нами был разработан и внедрен в учебный процесс спецкурс «Основы правовой защиты несовершеннолетних» (60 ч.). Данный курс является прикладным, компенсирующим и сопровождающим.

На практических занятиях активно применялся метод анализа фрагментов из документальных фильмов «Дедовщина в школе», «Казенные дети», «Алименты», «Отказные дети», «Отцы-одиночки» и др. В процессе анализа фрагментов студенты находили проблему, заложенную в сюжете, предлагали свое решение данной проблемы и сравнивали с решением, которое раскрывалось в сюжете. Предлагали и обосновывали рекомендации, как необходимо поступить в данной ситуации практикующим специалистам. Данный метод проводился в форме коллективного обсуждения.

В рамках *самостоятельной работы* студенты разрабатывали содержание брошюры, касающуюся социально-правовой защиты отдельной категории детей (детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, несовершеннолетних правонарушителей и преступников и др.). Выбор темы брошюры осуществлялся согласно интересам обучающихся. На итоговом занятии по дисциплине студенты презентовали свои брошюры, кратко их аннотируя; затем самостоятельно рецензировали брошюры друг друга и высказывали свои пожелания.

Среди положительных моментов в процессе преподавания курса «Основы правовой защиты несовершеннолетних» необходимо отметить то, что усвоение учебного материала студентами происходило быстрее обычного, т. к. у них уже была достаточная система правовых знаний, умений и навыков, заложенная во время занятий по дисциплинам 1 и 2 курсов, в период практик, научной и социально-культурной деятельности.

На 4 курсе многие студенты начинают работать, поэтому четко обозначилась проблема: работающие студенты в своей практической профессиональной деятельности так или иначе сталкивались с определенными правовыми ситуациями, поэтому они чаще других проявляли повышенный интерес к правовой информации в рамках обозначенной дисциплины, а студенты, не

имеющие опыта работы, не проявляли интерес к правовой информации, к изменениям законодательства в сфере социально-правовой защиты детства. Среди последних встречался правовой нигилизм, правовые знания воспринимались ими через призму обывательского интереса.

Развитие *деятельностно-рефлексивного компонента* правовой компетенции у студентов осуществляется в социально-культурной деятельности и в период социально-педагогической практики с элементами проектной деятельности. Студенты очень активно выступали в роли авторов, разработчиков и исполнителей таких проектов, как «Я. Труд. Мои права», «Руки прочь!», «Мои права – мое богатство», «Путь от «А» до «Я»», «ABCD – Ешь-ка», «Рука помощи» и др., тем самым развивая способность к самоуправлению. По итогам реализации проектов студенты проводили оценку собственной деятельности с точки зрения ее соответствия правилам, требованиям, потребностям.

Выполнение вышеперечисленных заданий способствует осознанию социально-правовых ценностей, закреплению полученных правовых знаний, правовых умений и навыков, развитию способности брать на себя ответственность, умения контролировать результаты своей деятельности, проявлять толерантность и коммуникативность и др.

В рамках *социально-культурной деятельности* студенты, обучаясь на 4 курсе, становились кураторами студентов, обучающихся на первом и втором курсах, организуя сверх своих основных обязанностей мероприятия, пропагандирующие соблюдение и уважение социально-правовых ценностей; мероприятия по профилактике правонарушений, что создает условия для формирования соответствующих навыков социально-правовой деятельности, позволяя отрабатывать приемы, методы правового воспитания и обучения. Это позволяет развить такие профессионально значимые качества, как ответственность, самостоятельность, правовую активность. Студенты совместно с обучающимися на младших курсах разрабатывали и реализовывали социальную рекламу «Человек, будь толерантным», «Наши дети – в наших руках!», направленную на правовое просвещение воспитанников детского дома, школьников и др.

В рамках *научной деятельности* студенты продолжали выступать с докладами на научных мероприятиях, участвовать в конкурсах курсовых работ по правовой проблематике. Студенты 4 курса, по сравнению с прошлыми курсами, намного активнее принимали участие в научных правовых мероприятиях, углубляли имеющиеся правовые знания, развивали правовое мышле-

ние, проявляли интерес к социально-правовой деятельности.

Для усиления профессиональной направленности подготовки будущих социальных педагогов к социально-правовой деятельности (на пятом курсе) в рамках формирования *когнитивного компонента* правовой компетенции нами был разработан и внедрен в учебный процесс спецкурс «Правовая культура социального педагога» (44 ч.). В рамках курса у студентов формировались целостные представления и знания о правовой культуре и правовой компетенции социального педагога; о локальном нормотворчестве; о юридических конфликтах и способах их разрешения; методиках правовой диагностики и др.

В рамках *самостоятельной работы* студенты продолжают работать с правовыми источниками, тренируются в составлении тестов, которые потом анализируются в ходе коллективного обсуждения и применяются на практических занятиях. Также самостоятельная работа по изучению теоретических проблем и практических аспектов социально-правовой деятельности находит отражение в процессе написания выпускной квалификационной работы.

Развитие *деятельностно-рефлексивного компонента* правовой компетенции у студентов осуществляется в социально-культурной деятельности и в период комплексной практики.

В рамках *научной деятельности* студенты продолжают выступать с докладами на научных мероприятиях, организовывать мероприятия правовой направленности и т. п.

В *социально-культурной деятельности* студенты 5 курса так же, как и на 4 курсе, выступают в роли кураторов (помогают студентам младших курсов создавать и реализовать социально значимые проекты), получают дополнительное образование в соответствии со своими потребностями по программам «Социально-правовая поддержка населения» (72 ч.), «Социально-педагогические технологии работы с несовершеннолетними» (данная программа разработана нами, 72 ч.).

Таким образом, в рамках непрерывного формирования правовой компетенции происходило поэтапное усложнение технологий, форм, методов и способов реализации профессиональной подготовки социальных педагогов; осуществлялась прагматизация (сближение содержания дисциплин со спецификой будущей профессиональной деятельности, включение правовых компонентов в задания практики), интеграция содержания дисциплин (включение правовых вопросов при изучении дисциплин); диверсификация учебных дисциплин «Основы

правовой защиты несовершеннолетних», «Правовая культура социального педагога».

Осуществляя деятельность в период практики, студенты отрабатывают умения и навыки решения профессиональных задач в соответствии с правовыми нормами и правилами поведения, учатся творчески применять социально-педагогические технологии в профессиональной деятельности, видеть перспективы их совершенствования в рамках правового поля, представлять в различных инстанциях интересы участников учебно-воспитательного процесса в соответствии с нормами права, осуществлять правовоспитательную и правозащитную функции при организации, планировании и реализации профессиональной деятельности. Также студенты работают над развитием личностных качеств (правовой активности,

ответственности, коммуникативности, толерантности и др.).

Занимаясь научно-исследовательской деятельностью, участвуя в научно-практических конференциях, семинарах по правовым проблемам, студенты углубляют имеющиеся правовые знания, развивают правовое мышление, проявляют интерес к правовой деятельности. Осознавая социально-правовую значимость своих исследований, студенты активизируют свои положительные правовые установки, корректируют мотивы своего поведения.

Участие в социально-культурной деятельности стимулирует организаторские качества, чувства гражданского долга, ответственности, самостоятельность, позитивное отношение студенческой молодежи к социально-правовым ценностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдюкова А. Е. Возможности компетентного подхода в современном образовании // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007, №8.
2. Барихин А. Б. Большой юридический энциклопедический словарь. М. : Книж. мир, 2000.
3. Ковтунова А. Н. Проектная деятельность как средство формирования рефлексивной готовности будущих специалистов по социальной работе с мигрантами : дис.... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006.
4. Коротун А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.
5. Ларионова И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. М., 2009.
6. Морозова С. А. Психологическая теория права // Преподавание истории в школе. 1993. № 1. С. 27–30.
7. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : учеб. М. : Владос, 2002.
8. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев и др.; под ред. В. А. Слостенина. М. : Академия, 2004.
9. Петражицкий, Л. И. Очерки философии права. СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1900. Вып. 1.
10. Почтарь Т. М. Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2001.
11. Тоистева О. С. Интегративно-деятельностный подход как стратегически значимый ориентир в подготовке социальных педагогов в вузе // Вестник социально-гуманитарного образования и наук. 2013. №4. С. 56–61.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

Лебедева Екатерина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития, факультет психологии и педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: ekaweb@inbox.ru.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: постиндустриальное общество; информационное общество; виртуализация; профессиональное самоопределение; профессиональная перспектива.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются позитивные и негативные аспекты виртуализации общественной жизни, влияние инновационных технологий на процесс профессионального самоопределения личности. Обоснована необходимость использования возможностей интернет-взаимодействия для комплексного психологического сопровождения личности на всех стадиях профессионального становления.

Lebedeva Ekaterina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education and Professional Development, Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian State Vocational Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A PERSON IN AN INFORMATION SOCIETY

KEY WORDS: post-industrial society; information society; virtualization; professional self-determination; professional perspective.

ABSTRACT. The article describes the positive and negative aspects of the virtualization of social life, the impact of innovative technologies on the process of professional self-determination of an individual. It argues the necessity of using online Internet interaction for complex psychological support of a person at all stages of professional self-determination.

Появление новых терминов, характеризующих современное социальное состояние, свидетельствует о совершившемся процессе рефлексии социальных и экономических трансформаций, ознаменовавших вторую половину XX в. В получившем широкое распространение понятии «постиндустриальное общество» отразился весь спектр тенденций в развитии формирующегося социума. К числу основных характеристик постиндустриального общества относятся:

- переход от добычи и переработки продуктов природы к приобретению и переработке информации;
- преимущественное развитие сферы услуг;
- высокоразвитую рыночную экономику, эффективно использующую достижения научно-технической революции, информационно-компьютерные технологии.

Характеризуя постиндустриальное общество, Д. Белл акцентирует внимание на инновационных технологических процессах, внедрение которых привело к росту скорости передачи информации. Активизация информационного обмена послужила фундаментом нового «информационного» типа общества.

Понятие «информационное общество» стало широко применяться, начиная с 70-х гг.

Согласно определению, данному У. Дж. Мартином, информационным можно назвать общество, в котором качество жизни, перспективы социальных изменений и экономического развития начинают все больше зависеть от использования информации [6]. Современная трактовка информационного общества предполагает выделение информации как ключевого фактора производства и фундаментального ресурса экономических систем. Также к числу отличительных признаков информационного общества можно отнести высокий уровень информационных потребностей всех членов общества и фактическое их удовлетворение для основной массы населения, создание глобального информационного пространства, представленного системой информационных коммуникаций, позволяющей получить доступ к любому виду данных в любом месте и в любое время [4].

Преобразования, затронувшие экономику, естественным образом отразились на рынке труда. Важной особенностью современных социально-экономических процессов становится расширение понятия «рабочее место» и изменение списка требований к работнику нового типа. Специалист, осуществляющий деятельность в условиях информационного общества, должен демонст-

Результаты получены в рамках государственного задания Минобрнауки России. НИР № 1134 «Научно-прикладные основы формирования индивидуальных траекторий развития личности в системе непрерывного образования».

рировать высокий профессиональный уровень, не ограничивающийся возможностью приобретения и использования узкопрофессиональных знаний, но включающий в себя возможность постоянной переадаптации к изменяющимся условиям труда. Различные трактовки профессиональной компетентности так или иначе включают мотивационно-ценностную и личностно-творческую составляющую, обеспечивающую непрерывное развитие личности в профессиональной деятельности. В некоторых профессиях удельный вес этих составляющих достаточно велик и как минимум сопоставим со значимостью содержательного и операционально-действенного компонента.

В качестве примера можно рассмотреть расширяющуюся группу коммуникативных профессий, отличительной чертой которых, по мнению Ю. П. Тимофеева, является обмен информацией как основным средством профессиональной деятельности с целью изменения тех или иных характеристик личности или группы людей. По мнению автора, в эту группу правомерно включать как профессии, в которых общение практически отождествляется с деятельностью (психолог, педагог), так и профессии, в которых общение является важным фактором, способствующим более эффективному выполнению деятельности, которая не сводится к общению (сфера услуг) [8]. Неоднородность данной профессиональной группы обуславливает достаточно размытую грань между коммуникативной компетенцией и компетентностью. Зачастую требования, выставляемые работодателем к соискателю, содержат не только запрос на владение коммуникативными техниками, но и характеристику желаемых личностных качеств, таких как общительность, инициативность, доброжелательность, целеустремленность.

Повсеместное внедрение Интернет-технологий привело к появлению еще одного термина, характеризующего общественные процессы. В своей книге «Виртуализация общества» Д. П. Иванов называет информационное общество в понимании Д. Белла, А. Турена, Э. Тоффлера и др. «фантомом постиндустриальной эпохи», предлагая различать старый и новый типы социальной организации с помощью дихотомии «реальное/виртуальное» [3]. Отличие кроется в разотождествлении информации и знания. По мнению социологов и футурологов второй половины XX в., определяющим фактором общественной жизни является научное знание, однако в современном обществе начинает преобладать операция трансляции уже готового знания, тиражирования интеллектуального продукта. Информация начинает определяться не

как знание, а как коммуникация, основной функцией которой является создание образов-симуляций. Социальное взаимодействие заменяется виртуальным аналогом, что позволяет социологам использовать термин «виртуальное общество».

Таким образом, современный человек является частью информационных потоков, содержание которых ему приходится переосмысливать и частично изменять в процессе дальнейшей передачи информации. Но наблюдается и обратное влияние: происходящие информационно-коммуникационные изменения трансформируют жизнедеятельность человека. Виртуальность накладывает отпечаток на взаимодействие человека с миром профессий, одновременно облегчая и затрудняя процесс профессионального самоопределения.

В работах Е. А. Климова, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжниковой, Э. Ф. Зеера профессиональное самоопределение рассматривается как избирательное отношение индивида к миру профессий, представленное последовательностью осознанных личностью выборов. Этот процесс осуществляется в течение всей профессиональной жизни человека. К субъективным факторам профессионального самоопределения чаще всего относят интересы, способности, особенности темперамента и характера, к объективным – уровень подготовки, состояние здоровья, информированность о мире профессий, социально-экономические характеристики [5]. Актуализация профессионального самоопределения происходит под влиянием значимых для личности событий, таких как окончание учебного заведения, смена места жительства, увольнение с работы, повышение квалификации и др. [2].

С одной стороны, доступность информации обеспечивает новые возможности для самопознания и профессионального самосовершенствования. Электронные базы данных, дополненные экспертными системами, дающими общие рекомендации на основе психологического тестирования, являются мощным инструментом для ориентировки оптанта в мире профессий и выбранном профессиональном поле. В некоторой степени Интернет активизирует поисковую и познавательную активность человека, предоставляя возможность создания профессиональных сообществ, форумов и электронных дневников, посвященных проблемам трудоустройства и адаптации. Актуальные, острые и зачастую кажущиеся трудноразрешимыми проблемы профессионального самоопределения могут быть вынесены человеком на рассмотрение окружающих с целью получения обратной связи как в форме откликов «эмоциональ-

ного сопереживания», так и в виде конкретных советов и рекомендаций.

С другой стороны, нельзя не упомянуть негативные тенденции продолжающейся виртуализации общественной жизни. Эти тенденции затрагивают человека на разных стадиях профессионального становления: от выбора профессии до достижения высшей точки профессионализма, и оказывают влияние на способы профессионального самоопределения.

В поиске нужных сведений оптант сталкивается с необходимостью сортировки и критической оценки интернет-ресурсов и предоставляемой ими информации, зачастую являющейся неактуальной или попросту недостоверной. Виртуальный рынок образовательных услуг не вполне соотносим с реальным: благодаря технологиям активного продвижения в сети, профессиональные образовательные учреждения пытаются оказать влияние на целевую аудиторию, формируя рейтинги и списки, основанные исключительно на учете мнения интернет-пользователей. Виртуальная образовательная среда, лишенная привычной социальности, пока еще не способна в полной мере обеспечить постижение учащимися коммуникативных аспектов будущей профессиональной деятельности.

Виртуальный рынок труда также испытывает влияние дополнительных факторов, связанных с особенностями организации информации в интернет-пространстве. Соотношение вакансий и резюме на специализированных порталах определяется не только спросом и предложением, но и «пропускной способностью канала», зависящей как от технических возможностей ресурса, так и от коммерческой политики его владельцев. Таким образом, выбор профессии и способа ее получения оказывается в прямой зависимости не только от уровня развития информационной компетентности оптанта, но и от принципов организации самого информационного пространства.

Сталкиваясь с трудностями адаптации на рабочем месте, молодой специалист обращается к опыту тех, кто уже прошел эту стадию профессионального становления. Специфика интерактивного общения и виртуальной самопрезентации не позволяет сформировать однозначное суждение о валидности предлагаемых способов и примеров преодоления нормативных кризисов, однако эта информация оказывает прямое влияние на все компоненты профессиональной идентичности и способы профессионального самоопределения. Мифы о престижности одних профессий и неперспективности других дополняются мифами относительно самого процесса профессио-

нализации. Реальная идентичность обращается множественностью виртуальных идентичностей и альтернатив развития.

Как отмечает в своей статье Е. Д. Павлова [7], переход к обществу информационного типа создал для человечества множество новых проблем, наиболее острой из которых представляется проблема информационного воздействия на сознание. Гипертекстуальность, многозначность, мозаичность информационного пространства трансформирует сознание, обогащая или разрушая его содержание. Смысловая раздробленность входящих объемов информации нарушает целостность мировосприятия, и, как следствие, изменяет принципы построения жизненной и профессиональной перспективы.

В исследовании, проведенном в марте-апреле 2014 г., приняли участие студенты 1 и 2 курса РГППУ гуманитарных направлений (5 учебных групп, в общей сложности - 103 человека). Респондентам предлагалось графически представить жизненную и профессиональную перспективу, разметив ее значимыми событиями. Далее в процессе групповой работы студенты пытались построить и изобразить на листе ватмана «пространство профессионального выбора» и альтернативные траектории профессионального развития. В ходе коллективного обсуждения и индивидуальных опросов выяснялось мнение респондента относительно уже сделанного профессионального выбора, факторы, оказавшие влияние на выбор профессии и учебного заведения.

Согласно результатам опроса, значительная часть респондентов (45%) рассматривают свой профессиональный выбор как реализацию одной из возможных, почти равновероятных альтернатив. Причем в ряде случаев называемые альтернативы принадлежали к разным типам профессии по предмету труда. Большая часть опрошенных отдавали приоритет одной специальности, однако молодые люди не исключали возможности переориентации на другую профессию после завершения обучения.

Среди факторов, оказавших влияние на выбор профессии и вуза, чаще всего назывались биографические – семейные (родительские ожидания), ситуативные (близость учебного заведения), экономические (возможность или невозможность платного обучения). Сравнительно новым фактором стала «доступность» направлений обучения в зависимости от набранных баллов по ЕГЭ. Следует отметить, что проводимый ранее опрос абитуриентов также позволил выделить эту причину в качестве значимой. Молодые люди выбирали предметы для сдачи единого государственного экзамена,

руководствуясь привлекательностью предмета и предполагаемой «легкостью» его сдачи, а затем обращались к секретарю приемной комиссии с просьбой «подобрать» профиль обучения под имеющийся набор экзаменов.

Профессиональное будущее также описывалось студентами как многовариантное, зависящее от совокупности внешних факторов, с трудом поддающихся конкретизации. В противовес мифу о единственном правильном профессиональном пути более трети опрошенных описали свою профессиональную перспективу через набор «профессиональных проб» («попробовать себя в качестве педагога, затем в качестве индивидуального предпринимателя, получить второе высшее образование по какой-нибудь другой специальности» и т. п.). Уверенность в успехе последующих проб, выходящих за рамки получаемой в данный момент специальности, подкреплялась у опрошенных рассуждениями о возможности дальнейшего профессионального переобучения – на базе центров занятости, тренинговых компаний и учебных центров предприятий, а также посредством поступления в магистратуру вне зависимости от профиля первоначального образования.

Приведенные данные согласуются с полученными ранее результатами анкетирования, проведенного факультетом психологии и педагогики РГППУ. В исследовании приняли участие более 600 респондентов общеобразовательных школ, ссузов и вузов г. Екатеринбурга. Большинство опрошенных продемонстрировали потребность в обращении за психолого-педагогической помощью для решения проблем профессионального самоопределения. Было показано, что 86% респондентов не владеют практико-ориентированными технологиями реализации жизненных и профессиональных планов [10].

Безусловно, упомянутые результаты нуждаются в подтверждении и пока могут рассматриваться лишь в качестве единичного случая, однако, на наш взгляд, они удачно иллюстрируют процессы, происходящие в общественном и индивидуальном сознании. Нарастающий динамизм политических, технологических, экономических, общественных и др. ситуаций, отмечаемый рядом авторов в качестве одного из ключевых признаков новой эпохи, нашел субъективное преломление в образе мира и в существенной его части – воспринимаемом «профессиональном пространстве». Учатившееся обесценивание профессионального выбора может быть рассмотрено, как симптом и следствие затянувшегося кризиса идентичности, усугубившемуся благода-

ря появлению принципиально нового, виртуального пространства самоопределения. Предсказанный Э. Тоффлером «шок будущего» [9] начинает проявлять себя в сознательном отказе от важнейших жизненных решений, обилие новых ролей снижает значимость профессиональных характеристик в общей структуре Я-концепции.

Однако возможна и более оптимистичная трактовка полученных предварительных результатов. Кажущаяся рассогласованность уже случившихся и только планируемых событий, отсутствие последовательности в повышении квалификации, стремление уйти в смежные (а иногда и в весьма далекие от основной) профессиональные области могут быть проявлением проактивной стратегии самоопределения. Сталкиваясь со сложностью прогнозирования профессионального будущего, молодые люди стремятся максимально повысить адаптивные возможности, пытаясь опробовать или хотя бы представить себя в различных профессиональных контекстах. Насколько достижимо и полезно для личности это стремление к максимальной универсальности? Вряд ли можно дать однозначный ответ на этот вопрос, однако не вызывает сомнения, что нелинейность и нарастающая дискретность профессиональной и жизненной трансспективы требует адекватного сопровождения, несводимого к обеспечению оптанта психологическими инструментами для решения сиюминутных задач. К числу приоритетных проблем современной системы образования, по всей видимости, следует отнести поиск теоретико-методологических основ проектирования индивидуальных траекторий развития в профессионально-образовательном пространстве [1]. Трудности самоидентификации, вызванные многомерностью, полидискурсивностью, внутренней динамикой виртуального пространства самоопределения, могут быть отчасти преодолены за счет развития информационно-прогностической компетентности в качестве инвариантной составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов.

Одним из возможных путей решения заявленной проблемы может стать использование интернет-пространства для содействия личности в профессиональном самоопределении, а именно – создание интерактивных профессиональных служб, деятельность которых не ограничивалась бы поиском «наиболее подходящей профессии». Так, разработанная на факультете психологии и педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета модель интерактивной профессиональной службы, предполагает реали-

защиту сразу нескольких видов деятельности (интернет-информирование, интернет-диагностика, интернет-консультирование, интернет-коррекция, интернет-проектирование, интернет-образование) в определенных условиях (наличие специально организованного портала, обеспечение технической поддержки во время оказания виртуальной психологической помощи, высокий уровень компьютерной грамотности участников, профессиональная компетентность и опыт психологов-профориентологов) [10]. Сеть профессиональных интернет-порталов, курируемых образовательными учреждениями, но

доступных для внешних пользователей, образует необходимый, но недостаточно представленный пока сегмент виртуального профессионального пространства. Использование возможностей интернет-консультирования будет способствовать решению широкого спектра вопросов самоопределения: учебно-профессиональной коммуникации, самоорганизации ведущей деятельности, осознанного выбора профессионально-жизненной стратегии на основе анализа событийной структуры жизненного пути личности и детерминант профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 2013. №5. С. 67–83.
2. Зеер Э. Ф. Содействие профессиональному самоопределению обучающихся в современных социально-экономических условиях // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 3–4 (46–47). С. 30–37.
3. Иванов Д. П. Виртуализация общества. СПб. : «Петербургское Востоковедение», 2000. 96 с.
4. Калинкина Н. Н. Контуры формирования информационного общества в России: информатизация общества и развитие информационной инфраструктуры // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 3 (2) С. 494–499.
5. Кутугина В. И. Факторы профессионального самоопределения личности в современных условиях // Успехи современного естествознания. 2007. № 11. С. 20–22.
6. Мартин У. Дж. Информационное общество (Реферат) // Теория и практика общественно-научной информации. Ежеквартальник / АН СССР. ИНИОН; гл. ред. Виноградов В. А. М., 1990. № 3. С. 115–123.
7. Павлова Е. Д. Проблема информационного воздействия на сознание в постиндустриальном обществе // Личность. Культура. Общество. 2007. Вып. 1 (34). С. 226–240.
8. Тимофеев Ю. П. Профессиональное общение и его развитие. Астрахань : Изд-во Астраханского педагогического института, 1995. 341 с.
9. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва : АСТ, 2008. 560 с.
10. Хасанова И. И., Котова С. С. Возможности интерактивной профессиональной службы в профессиональном самоопределении личности // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3 (7). С. 18–20.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер

УДК 316.4440-057.875
ББК С543.172+С561.23

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Миков Юрий Вендимианович,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной социологии, Факультет социологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: hume1@mail.ru.

Табала Олеся Владимировна,

студентка IV курса, Факультет социологии, государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: olesyatabala@mail.ru.

ВТОРИЧНАЯ ЗАНЯТОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР СТУДЕНТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вторичная занятость студентов; профессиональное самоопределение; профессиональный выбор; трудовая мотивация.

АННОТАЦИЯ. Статья написана на основе данных социологического исследования о профессиональном самоопределении студентов в условиях вторичной занятости на примере студентов-социологов трех вузов г. Екатеринбурга. Сделан анализ ситуации трудоустройства, изучена удовлетворенность местом работы, необходимым уровнем профессионального образования для выполнения работы в сфере вторичной занятости, приобретенными навыками за время работы. Дается оценка переосмыслению первоначального профессионального выбора, который был сделан студентами при выборе вуза и собственной специальности, под воздействием их вторичной занятости.

Mikov Yuri Vendimianovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Theoretical and Applied Sociology, Faculty of Sociology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tabala Olesia Vladimirovna,

Fourth Year Student, Department of Sociology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

STUDENT'S SECONDARY EMPLOYMENT AND CAREER CHOICE

KEY WORDS: secondary employment of students; professional self-determination; career choice, labor motivation.

ABSTRACT. The article is based on the survey of professional self-determination of students' in conditions of a secondary employment by the example of sociology students of three universities in Ekaterinburg. The article analyzes the situation with their employment, satisfaction with the working place, the level of professional training needed to do the work in the secondary employment and the skills acquired during this employment. The article dwells on the doubts of students about their primary choice of University specialty and future career under the influence of the secondary employment.

На российском рынке труда происходит сокращение численности занятого трудоспособного населения и одновременно увеличение количества учащихся очной формы обучения, сочетающих учебу с работой в различных сферах. Трудовая деятельность студентов приобрела в современном российском обществе массовый характер. При этом значительная часть работающих студентов занята в отраслях, далеких от их основной профессии.

Студент и работа – тема не новая. Для российского студенчества уже в XIX веке помимо родительских денег основными источниками средств существования были репетиторство, гувернерство, частные уроки, переводы, работа переписчиком. Большая часть этих видов деятельности не имела никакого отношения к профессиям, которым студенты обучались. Собственные заработки составляли существенную статью доходной части бюджета студента. Зарабатывать на жизнь в дополнение к стипендии приходилось практически всем, кто не принадлежал к состоятельным слоям, кто приезжал в университетские центры из провинции.

В советский период студенты включались в новые формы заработка – стройотряды, сбор урожая, геологические и археологические экспедиции. Те, кто владел музыкальными инструментами, играли в джазовых ансамблях; многие работали ночными сторожами, санитарями.

При этом несоответствие работы и получаемой специальности не беспокоило студентов советских времен: практическое освоение изучаемой специальности, профессионализация возлагались на производственную практику, которая была обязательной для всех. Также существовала система гарантированного трудоустройства выпускников вузов.

Проблемы «искусства выживания» для студентов дневных отделений российских вузов вновь актуализируются в перестроечную эпоху и с годами становятся все более насущными. Коммерциализация образования, удорожание жизни, инфляция, безработица – все это обостряет социальные проблемы современного студенчества.

Профессиональность современного высшего образования реализуется противо-

речиво. С одной стороны, высшее профессиональное образование все более становится «общим», выступая более высокой ступенькой, с которой позднее начинается углубленная специализация (в какой-то мере распространение бакалавриата отражает эту тенденцию). С другой стороны, потребности постиндустриального общества требуют, чтобы выпускники вузов становились «транспрофессионалами», готовыми работать в различных профессиональных средах, ориентирующимися на профессиональную адаптацию и переобучение, обладающими проектным типом мышления.

Потенциальные специалисты (абитуриенты) делают выбор не профессии, а образа профессии, а точнее образа специалиста определенной профессиональной группы. Представления их о профессии и о себе как профессионалах неопределенны, расплывчаты. Чаще всего они выступают как «непрофессиональные», то есть некомпетентные потребители образовательных услуг. Они выбирают не профессию как функционал, как вид деятельности, а как группу принадлежности и, в целом, как будущий социальный статус, модель желаемого будущего.

Позитивное отношение к профессии влияет на удовлетворенность сделанным профессиональным выбором и образованием, делает процесс обучения мотивированным и, в конечном счете, обеспечивает более высокий уровень готовности к работе по профессии.

Вовлеченность современного студента в ситуацию вторичной занятости активно изучается в современной социологии. Работы Вишневого Ю. Р., Дидковской Я. В., Константиновского Д. Л., Родионовой А. В., Чередниченко Г. А., Чупрова В. И Шереги Ф. Э. и других авторов дали понимание многих аспектов феномена вторичной занятости студентов. Вместе с тем, представляет интерес ситуация переосмысления профессионального выбора студента под влиянием вторичной занятости.

С целью изучения данного процесса в апреле 2014г. был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие студенты государственных ВУЗов дневного отделения г. Екатеринбурга, обучающиеся по специальности «социология» (2 и 4 курс). Всего было опрошено 129 студентов УрГПУ, РГППУ и УрФУ.

По результатам проведенного исследования оказалось, что большинство опрошенных студентов (67%) имели опыт работы во время обучения в вузе.

Между вузами существует различие по доле студентов, имеющих самостоятельный заработок. Доля работающих студентов

РГППУ составила 84,3%, УрГПУ – 64,9%, УрФУ – 56%. Оказалось, что для студентов РГППУ наиболее характерна тенденция совмещения учебы и работы.

Среди мотивов, которыми руководствуются студенты, выходя на рынок труда, чаще всего является желание иметь личные деньги – этот мотив отмечают больше половины опрошенных (55,2%), стремление получить практические навыки, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности, отмечают 47,7% студентов. 46,5% опрошенных отмечают мотив – желание расширить свой круг общения, установить полезные связи.

Соответственно, стремление к материальной независимости от родителей и профессиональная ориентация являются двумя альтернативными мотивами, определяющими ориентации студентов при устройстве на работу. Основания для поиска работы у студентов, обучающихся в РГППУ, УрГПУ и УрФУ совпадают, существенных различий не наблюдается.

Однако в подавляющем большинстве случаев место работы студентов не совпадает с получаемой специальностью в вузе – лишь 15,1% среди всех работающих студентов трудоустроились по специальности, подработывая интервьюером, помощником аналитика, кодировщиком, тайным покупателем, репетитором по обществознанию. Доля студентов, работающих по специальности, оказалась выше в УрФУ (21,4%). В УрГПУ таких студентов выявилось 16,7%, в РГППУ – 8,8%.

Ведущей причиной низкой доли работающих по специальности студентов является желание трудоустроиться на более высокооплачиваемую работу. Большинство опрошенных (35,5%) отмечают размер заработной платы как определяющий фактор при трудоустройстве. Высока доля студентов (32,2%), которые вообще не заинтересованы в реализации профессиональных знаний. При этом 28,1% опрошенных предпочли бы работу по специальности, но главное все же деньги, и лишь 4,1% хотели бы работать только по специальности, получаемой в вузе.

Полученные данные позволяют говорить, что наименее напряженная ситуация с трудоустройством по специальности наблюдается в УрГПУ. Процент студентов, у которых специфика работы совпадает со специальностью, получаемой в вузе (16,7%) невелик, но при этом в УрГПУ самый высокий процент студентов, которые хотят работать только по специальности (9,1%). Также среди студентов УрГПУ самый низкий процент тех, для кого основную ценность составляют деньги.

Студенты УрФУ в поисках работы ориентированы в основном на заработок (43%).

Среди них крайне низок процент тех, для кого единственной ценностью при поисках работы является ее совпадение со специальностью обучения (5%), и в то же время самая большая доля работающих студентов, кому это удалось (21,4%).

Более напряженной выглядит ситуация в РГППУ. Среди студентов самый низкий процент, работающих по специальности, получаемой в ВУЗе (8,8%) и тех, которые хотят работать только по специальности (5,3%).

Выяснилось, что подавляющее большинство студентов, обучающихся на 2 курсе (62,5%), имеют опыт работы менее года, а на 4 курсе большинство имеет опыт работы от 2 до 3 лет (36,2%). Фактически студенты включаются в трудовую деятельность с первого курса, причем на 2 курсе у студентов преобладают случайные заработки (43,8%), а на 4 курсе ведущей становится постоянная работа (36,9%).

Доля студентов, занятых в профессиональных сферах, также увеличивается от курса к курсу. Студентов, работающих по специальности, на 2 курсе 11%, а на 4 курсе уже 17%. Также к 4 курсу возрастает и доля профессионально ориентированных.

Следует отметить, что удовлетворенность местом работы и трудоустройство по специальности оказались связаны. Среди студентов, трудоустроившихся по своей специальности, доля удовлетворенных местом работы выше (84,6%), чем среди трудоустроившихся не по специальности (76,7%). В целом подавляющее большинство от числа опрошенных удовлетворены своим местом работы (78,1%).

Различные виды занятости студентов можно объединить в две группы:

занятость преимущественно интеллектуального содержания, близкая будущей профессиональной деятельности студента, не всегда совпадающая с профилем вузовской специализации (связь, менеджмент, здравоохранение, образование, репетиторство, социологические опросы);

неквалифицированные виды занятости (бытовое обслуживание, торговля, общественное питание, досуг, секретарская работа).

Распределение студентов по видам вторичной занятости показано в таблице №1.

Таблица 1.

Вторичная занятость студентов

| Сферы вторичной занятости деятельности | Виды вторичной занятости | В % по столбцу |
|--|---|----------------|
| Торговля | Кассир, продавец-консультант, фасовщица, мерчендайзер, реализатор, супервайзер, администратор | 23,3 |
| Бытовое обслуживание | Проводник пассажирского вагона, бармен, промоутер, официант, няня, мастер по прическам, лаборант на кафедре в УрФУ, агент по недвижимости, автомойщик | 21,1 |
| Культура, искусство, досуг | Аниматор, организатор детских праздников, танцовщица в шоу-группе, фотограф, помощник в типографии, диджей, хореограф, художник, фрилансер | 13,0 |
| Менеджмент (управление) | Заместитель директора по связям с общественностью и рекламой, управляющий персоналом, рекрутер | 10,5 |
| Социологические опросы, анкетирование | Интервьюер, кодировщик, помощник аналитика, тайный покупатель | 9,4 |
| Образование, репетиторство | Преподаватель английского языка, учитель, репетитор по обществознанию, репетитор (подготовка к школе) | 5,9 |
| Секретарская работа | Секретарь, секретарь социального отдела | 5,9 |

Продолжение таблицы 1.

| Сферы вторичной занятости деятельности | Виды вторичной занятости | В % по столбцу |
|---|---|----------------|
| Информационно – техническое обслуживание, телекоммуникации, связь | Диспетчер в такси, оператор | 5,9 |
| Спорт | Фитнес-инструктор, детский фитнес-инструктор, инструктор групповых программ | 2,3 |
| Здравоохранение | Медрегистратор поликлиники | 1,2 |
| Общественное питание | Повар | 1,2 |
| Итого | | 100,0 |

Выяснилось, что для выполнения работы студенты не считают необходимым иметь диплом о высшем образовании. Большинство опрошенных (41,4%) отмечают, что для выполнения работы им не нужно никакого профессионального образования. Менее трети студентов (27,6%) считают достаточным пройти профессиональные курсы. Другие мнения распределились следующим образом: нужен вуз (21,8%), нужен техникум (5,7%), нужно профессиональное образование уровня ПТУ (3,4%).

Подавляющая часть студентов (75,9%) считают свой уровень образования выше требуемого на работе.

В рамках опроса студентам задавался вопрос о степени использования своих знаний и опыта на рабочем месте. Большинство опрошенных либо в незначительной мере используют свои знания и опыт на работе (52,9%), либо не делают этого совсем (12,6%). В значительной степени результаты образования используются только каждым четвертым респондентом (27,6%), и лишь 6,9% полностью используют свои знания и опыт на рабочем месте. Это объясняется тем, что многие студенты заняты неквалифицированным трудом, соответственно, работа не дает им в полной мере проявить свои знания и опыт.

Полученный опыт работы имел для студентов разное значение, но половина из них стали сомневаться в своем профессиональном выборе (49,4%). Лишь 8% опрошенных осознали значимость своей будущей профессии.

По мнению студентов, значимым результатом их трудовой деятельности является получение практических навыков. Так, за время работы студенты, по их мнению, приобрели: умение общаться с людьми (48,8%), организационные умения (31%), научились лучше планировать свое время (28,7%), стали более дисциплинированными (15,5%) и научились продавать (15,5%).

Выбор специальности «социология» обусловлен для большинства студентов возможностью обучения на бюджетной основе. Наблюдается почти полное отсутствие профориентации, попыток планирования

своей будущей жизни, начинающейся с выбора специальности для обучения. Такой вывод подтверждают свободные ответы респондентов, подавляющее большинство которых является вариациями того, что можно назвать случайным выбором. Лишь несколько ответов несут содержательную информацию, такие как: «изначально планировал поступать на другую специальность, но не хватило проходных баллов», «меньшая плата за обучение по сравнению с другими вузами», «предполагал, что учиться будет легко», «решающую роль сыграл престиж вуза».

Согласно полученным в исследовании результатам, многие студенты оказались индифферентны к получаемой специальности. Специальность нравится лишь 38,1% опрошенных, при этом остальные варианты ответов остаются в спектре негативистско-индифферентном: не очень нравится (32,3%), отношусь безразлично (24,8%), не нравится (4,8%).

Был задан уточняющий вопрос: «Если бы Вам пришлось выбирать специальность снова, как бы Вы поступили?» Полученный результат демонстрирует альтернативные варианты. Так, большинство (44,2%) ответило, что выбрали другую специальность и вуз, около трети (34,1%) выбрали бы другую специальность в своем вузе и лишь немногие (15,5%) не отказались бы от собственного выбора специальности в своем вузе или выбрали бы эту специальность в другом вузе (6,2%).

Получается, что большая часть ответивших студентов свой выбор специальности изменили бы, либо переместившись в другой вуз, либо оставаясь в собственном вузе. То, что многие студенты не удовлетворены специальностью, связано со спонтанным и нечетко сформулированным выбором будущей профессии. Опрос показал, что для большинства главной причиной поступления на специальность «социология» было наличие бюджетных мест. Другие мотивы серьезно уступали по значимости.

Сравнение данных по вузам показывает, что в большей степени выбором специальности, по которой они обучаются, не

удовлетворены студенты РГППУ – лишь 9,5% снова бы выбрали эту специальность в своем вузе. В УрГПУ и УрФУ процент также невелик: 18,9% и 18% соответственно. В УрФУ самый высокий процент тех, кто хотел бы продолжить обучение в своем вузе, но по другой специальности – 46%. Для некоторых студентов из УрГПУ характерно повторно выбрать специальность «социология», но в другом учебном заведении (10,8%).

У многих студентов вызвал затруднение вопрос о том, планируют ли они в дальнейшем заниматься деятельностью, связанной с получаемой специальностью. Более

30% опрошенных не смогли дать конкретного ответа.

Поэтому был задан уточняющий вопрос: «Какой именно деятельностью Вы предполагаете заниматься в дальнейшем?». Выяснилось, что 55,1% студентов планируют в дальнейшем работать по специальности, занимаясь анализом данных (22,5%), консультированием (12,4%), проектированием исследований (15,7%), сбором информации (4,5%). Многим студентам интересны смежные с социологией профессии области маркетинга, рекламы (37,1%), работы по связям с общественностью (34,8%) и управления персоналом (27%).

Таблица 2.

Какой именно деятельностью Вы предполагаете заниматься в дальнейшем?

| <i>Варианты ответов</i> | <i>В % по столбцу</i> |
|-------------------------------------|-----------------------|
| Маркетинг, реклама | 37,1 |
| Работа по связям с общественностью | 34,8 |
| Управление персоналом | 27,0 |
| Педагогическая деятельность | 22,5 |
| Анализ данных | 22,5 |
| Проектирование исследований | 15,7 |
| Консультирование | 12,4 |
| Ведение клиентской базы | 11,2 |
| Не имеет значения | 11,2 |
| Журналистика | 10,1 |
| Научная, теоретическая деятельность | 5,6 |
| Сбор информации | 4,5 |

Основные результаты исследования во многом подтвердили существующие тенденции в сфере студенческой занятости на российском рынке труда.

Во всех исследованных вузах большинство студентов совмещают работу с обучением в вузе. На 2 курсе у студентов преобладает подрабатывание, а на 4 курсе ведущей становится постоянная работа. Численность студентов, занятых в профессиональных сферах увеличивается от курса к курсу. Связано это с тем, что среди студентов, ищущих работу, возрастает доля профессионально ориентированных.

Основными мотивами трудовой деятельности студентов в период обучения становятся, по сути, альтернативные: стремление к материальной независимости от родителей и стремление к освоению выбранной профессии.

Выяснилось, что большинство студентов занято в отраслях, далеких от их основной профессии. В подавляющем большинстве случаев место работы студентов не совпадает с получаемой специальностью в вузе. Студенты, сумевшие трудоустроиться по специальности, занимают следующие должности: интервьюер, помощник аналитика, кодировщик, тайный покупатель. Ведущей причиной низкой доли работающих по специальности является желание трудоустроиться на более высокооплачиваемую работу. Студенты отмечают размер зара-

ботной платы определяющим фактором при трудоустройстве.

Для выполнения работы студенты не считают необходимым иметь диплом о высшем образовании, отмечают, что для выполнения работы им не нужно никакого профессионального образования. В целом студенты считают свой уровень образования выше требуемого на работе. Вместе с тем студенты в незначительной мере используют свои знания и опыт на работе либо отмечают, что их знания и опыт совсем не нашли свое применение. Это связано с тем, что многие студенты заняты неквалифицированным трудом, соответственно, работа не дает им в полной мере возможности проявить свои знания и опыт.

Полученный опыт работы имел для студентов разное значение, но в большей степени они стали сомневаться в своем профессиональном выборе.

Также стоит отметить, что выбор специальности «социология» был обусловлен для большинства студентов возможностью обучения на бюджетной основе. Другие мотивы серьезно уступали по значимости. Наблюдается почти полное отсутствие профориентации, попыток планирования своей будущей жизни, начинающейся с выбора специальности для обучения. В связи с этим многие студенты оказались индифферентны к получаемой специальности. То, что многие студенты не удовлетворены специ-

альностью и сомневаются в своем профессиональном выборе, обусловлено спонтанным и нечетко сформулированным выбором будущей профессии. Разочарование в своей будущей профессии вполне объяснимо первым опытом работы или даже прохождения практики, поскольку идеальный образ сталкивается с неприкрашенной реальностью.

В дальнейшем студенты все-таки планируют работать по специальности, занимаясь анализом данных, консультированием, проектированием исследований, сбором информации. Многим студентам интересны смежные с социологией профессии в области маркетинга, рекламы, работы по связям с общественностью и управления персоналом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурляева В. А., Надеева Т. А. Вторичная занятость студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. Выпуск №1. URL: http://www.online-science.ru/m/products/social_science/gid292/pg0/
2. Иванов А. Е. Мир российского студенчества. Конец XIX - начало XX века. М. : Новый хронограф, 2010.
3. Проблемы профессионального самоопределения молодежи: анализ ценностных ориентаций и профессиональных стратегий // Информационно-аналитический отчет. Екатеринбург: УрФУ, 2011.
4. Прямикова Е. В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социологические исследования. 2009. №7. С. 126-132.
5. Родионова А. В. Работающий студент как социальный феномен // Социология вчера, сегодня, завтра. Новые ракурсы. III Социологические чтения памяти Валерия Борисовича Голофаства / Под редакцией О. Б. Божкова; СПб. : Эйдос, 2011. С. 30-314.

При этом многие студенческие проблемы профессионального выбора связаны с периодом школьного обучения. Как правильно отмечено Прямиковой Е. В., в школе начинается процесс смещения дискурса на развитие способностей школьника быть компетентным и, по мнению учителей, развитие социальной компетентности возможно на основе проблемного обучения [4, 131]. Следовательно, развитие социальной компетентности школьников, становление их социальной зрелости в какой-то степени снимет остроту настоящей ситуации при формировании профессионального выбора под влиянием вторичной занятости.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

Морозова Ольга Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории России и методики обучения истории и обществознанию, Томский государственный педагогический университет; 634057, Томск, ул. Карла Ильмера, 15/1; e-mail: ounazarova@mail.ru.

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методическая подготовка в педагогическом вузе; образовательный стандарт; модель; блочно-модульная технология; компетенции.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается понятие «методическая подготовка студентов педагогического вуза», представлена модель организационной структуры системы методической подготовки будущих учителей на основе модульной технологии, выявлены проблемы, возникающие в процессе ее реализации и формирования профессионально-методических компетенций обучающихся.

Morozova Olga Yuryevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Russian History and Methods of Teaching History and Social Science, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk).

THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF HISTORY, SOCIAL SCIENCE AND LAW IN METHODS OF TEACHING: EXPERIENCE, PROBLEMS AND TENDENCIES

KEY WORDS: training in methods of teaching at a pedagogical higher school; educational standard; model; block-modular technology; competence.

ABSTRACT. The article discloses the concept of "training students in methods of teaching at a pedagogical higher school", presents a model of the organizational structure of the system of training future teachers in methods of teaching on the basis of a modular technology and reveals problems in the implementation process and the formation of professional teaching competencies of students.

В современных условиях трансформации системы общего и профессионального образования педагогическое сообщество РФ решает ряд проблем, связанных с формированием личности и профессионализма учителя, видит в совершенствовании его методической подготовки в процессе получения высшего педагогического образования. Основной идеей данного образования стала ориентация вузов на подготовку учителя-профессионала, специалиста, умеющего использовать «собственные оригинальные методики» [3, с. 38].

Методическая подготовка как объект научного исследования в области педагогического образования приобрела актуальность в XX в. в связи с потребностью формирования учителя, не только знающего свой предмет, разбирающегося в научной информации, но и владеющего разнообразными методами работы с обучающимися, приемами формирования у них необходимой совокупности знаний, умений и навыков с учетом специфики предмета и индивидуальных (психолого-физиологических) особенностей учеников.

Анализ исследований проблем методической подготовки, проведенный в 2004–2014 гг., позволил установить, что данная подготовка учителя представляет научный интерес в основном для специалистов в области педагогики высшей школы и рассматривается, с одной стороны, как процесс

обучения, а с другой – как его результат (методическая система учителя). Как процесс методическая подготовка студентов педагогического вуза исследователями изучается в контексте:

– подготовки к осуществлению разных видов педагогической деятельности (М. Ю. Королевым – как обучение методу моделирования, Х. С. Юсубовым – организации внеурочной деятельности, Э. Х. Галямовой – применению генетического подхода в обучении математике и т. д.);

– системы обучения в процессе изучения разных курсов либо по разным направлениям, специальностям (Н. А. Бурмистрова – методическая система обучения математике будущих бакалавров, Г. М. Федченко – методическая система обучения будущих учителей информатики дисциплине «Численные методы» и др.) [11].

В целом методическую систему обучения будущих учителей определяют как совокупность цели (задач), содержания, методов, форм и средств, технологий обучения, а также «ожидаемых результатов» [4, с. 234], интеграция которых представляет собой дидактическую систему, функционирующую в педагогическом вузе в рамках профессионального образования педагога. В то же время их методическая подготовка, как отмечает С. М. Тимофеева, предполагает усвоение методологии предметной методики, умение применять ее в исследованиях, ов-

ладение закономерностями функционирования методической системы обучения, навыком применения ее компонентов в различных ситуациях, обучение методикам формирования понятий, умений и т. д. [9, с. 299].

Методическая подготовка учителей истории, обществознания и права нами рассматривается как единая система подготовки обучающихся в педвузе, так как современная образовательная ситуация обуславливает необходимость интеграции указанных областей знания, которая способствует решению проблемы формирования личности учителя – компетентного специалиста в области социальных наук (история, обществознание, право), а также исторического, обществоведческого и правового образования. Связано это еще и с тем, что переход высшего профессионального образования на новый ФГОС в рамках компетентного подхода предусматривает развитие общих для всех обучающихся по направлениям подготовки 050100 «Педагогическое образование» общекультурных и профессиональных компетенций [1].

Современная система методической подготовки учителей истории, обществознания, права стала складываться с 1995 г., когда разрабатывались и внедрялись ГОС ВПО по специальностям «История» и «Юриспруденция». В их содержание вошли такие психолого-педагогические дисциплины, направленные на подготовку будущих учителей, как «Методика преподавания истории» и «Методика преподавания права». На протяжении 15 лет сложившаяся подготовка обучающихся педвузов не подвергалась существенным изменениям. Однако частично были модифицированы:

- содержание основных методических курсов (добавлены темы, рассматривающие технологии обучения, средства контроля и оценивания);
- методика преподавания методических дисциплин (увеличен объем активных и интерактивных методов, форм и средств обучения);
- формы занятий (в связи с организацией практикумов на базе средних общеобразовательных учреждений).

На сегодняшний день ситуация начинает меняться, и модернизация системы методической подготовки будущего учителя детерминирует процесс значительной трансформации ее структуры и содержания. Связано это прежде всего с проблемой отсутствия в педвузах единой системы профессионально-методической подготовки педагогических кадров. Так, на основании анализа учебных планов Томского, Новосибирского и Омского государственных педагогических университетов было выявлено

существенное отличие системы подготовки учителей истории, обществознания и права в данных вузах. Расхождение наблюдается как в количестве академических часов, так и в наименовании, количестве дисциплин, необходимых для методической подготовки будущего учителя. И наконец, проблему составляет разноплановость профессиональной подготовки будущих учителей в рамках обучения по программам специалитета (как целостной системы подготовки), бакалавриата и магистратуры, в которых не в полной мере предусмотрена взаимосвязь и взаимообусловленность формируемых компетенций [10; 7; 8].

Кроме того, на эффективность организации методической подготовки в педвузе влияет и проблема постоянно меняющихся образовательных стандартов высшего профессионального образования, особенно в части требований к результатам освоения основных образовательных программ, определяющих совокупность компетенций выпускника. Также необходимо отметить, что ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» вообще не рассматривает дисциплину «Методика обучения предметам» в качестве обязательной [1]. В результате возникает противоречие между необходимостью формировать методические компетенции будущего учителя и отсутствием методических дисциплин, которые должны способствовать данному процессу, в списке обязательных.

Несмотря на это, педагогические вузы предусматривают в учебном процессе преподавание методических дисциплин и курсов, таких как «Теория и методика обучения истории (обществознанию, праву)», что свидетельствует о понимании значимости данных дисциплин, содержание и организация изучения которых в последнее время начинают концептуально и методически переосмысливаться.

Новая образовательная ситуация в настоящее время заставляет изменить акцент в подготовке будущих учителей в педвузе, востребованных средней школой, преобразовать «устоявшиеся», традиционные формы обучения. Анализ результатов опроса учителей средних общеобразовательных учреждений (лицеев, гимназий, кадетских школ и др.) и наблюдение за их работой позволили выявить проблему повышения эффективности методической подготовки учителя истории, обществознания и права для современной школы.

Одним из потенциальных способов решения указанной проблемы является организация в процессе подготовки блочно-модульного обучения, при котором ее со-

держание структурируется в виде автономных организационно-методических блоков-модулей, наполняемость которых может варьироваться в зависимости от дидактических целей и задач [2, с. 44].

Технологии модульного обучения в вузе посвящено достаточно большое количество исследований, рассматривающих дефиницию термина «модуль», раскрывающих его структуру и описывающих на основе модульного обучения методику организации учебного процесса. С нашей точки зрения, особого внимания заслуживает интерпретация модуля Т. Н. Шамало и А. М. Лозинской, которые его понимают как «функционально самостоятельную единицу технологии, включающую в себя не только целостное автономное содержание учебной информации, но и все компоненты методической системы (цели, содержание обучения, организационные формы и методы обучения, средства обучения, контроль и оценку результатов обучения), и состоящую из отдельных учебных элементов» [5, с. 46].

В рамках данного исследования на основе блочно-модульной технологии была разработана и апробирована модель организационной структуры системы методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права (см. рис.).

В соответствии с представленной моделью, организационная структура системы методической подготовки будущих учителей в педагогическом вузе включает в себя три сегмента, интегрирующих в образовательном процессе содержание отдельных модулей:

– теоретическое обучение – освоение содержания методических дисциплин: «Теория и методика обучения истории», «Теория и методика обучения обществознанию», «Теория и методика обучения праву», а также таких дисциплин, как, например, «Инновационные технологии преподавания истории и обществознания»;

– научно-исследовательская деятельность – выполнение исследований по определенному научному направлению и представление их результатов в виде курсового проекта теоретико-прикладного содержания по методике обучения истории (обществознанию, праву), выпускной квалификационной работы по методике преподавания данных дисциплин (части работы), научных статей, докладов для конференций, а также в результате иной деятельности, например участия в работе по грантам;

– практическая деятельность – прохождение педагогических практик в образовательных учреждениях в качестве учителя истории (обществознания, права).

Рассматривая теоретическое обучение будущих учителей истории, обществозна-

ния и права, необходимо отметить, что его реализация предполагает усвоение обучающимися содержания двух модулей: базового (инвариантного), включающего изучение дисциплины «Теория и методика обучения истории, обществознанию и праву» (либо методических дисциплин в комплексе образующих данный модуль), и вариативного модуля «Специфика преподавания исторических (обществоведческих и правовых) дисциплин, реализации воспитательных программ».

Лекции базовой (инвариантной) части как теоретической составляющей данной дисциплины включают темы, касающиеся нормативно-правовых, программно-методических и организационных, психолого-педагогических и иных основ деятельности учителя истории, обществознания и права. Семинары направлены на обсуждение докладов, эссе, рефератов, проектов по изученным темам. Они могут проходить в форме мозгового штурма, круглого стола, диспутов, в том числе с участием приглашенных специалистов из образовательных, общественных организаций, представителей органов власти.

Вариативный модуль посвящен особенностям реализации исторического, обществоведческого и правового образования в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях. В процессе семинарских занятий обучающиеся занимаются методическим моделированием приемов, форм и средств обучения, в ходе деловых игр апробируют собственные разработки. Практикумы предполагают наблюдение и обсуждение на базе образовательного учреждения видов деятельности учителей истории, обществознания и права. В рамках вариативной части в реальных условиях учебного процесса студенты реализуют разработанные ими (или модифицированные) модели, проекты, технологии, средства обучения. Важным организационным условием является построение процесса изучения модулей таким образом, чтобы обучающиеся, разделившись на подгруппы, смогли поэтапно в течение семестра освоить все части модуля 2.

При этом любая методическая дисциплина может быть разделена на самостоятельные модули (по блокам, разделам, темам, частям курса). Каждый отдельный модуль должен включать в себя как теоретический (лекционные занятия), так и практический материал (семинарские и практические занятия в вузе и в школе), специальные задания для самостоятельной работы, средства контроля и оценивания уровня сформированности компетенций (контрольно-измерительные мероприятия и материалы для их проведения).

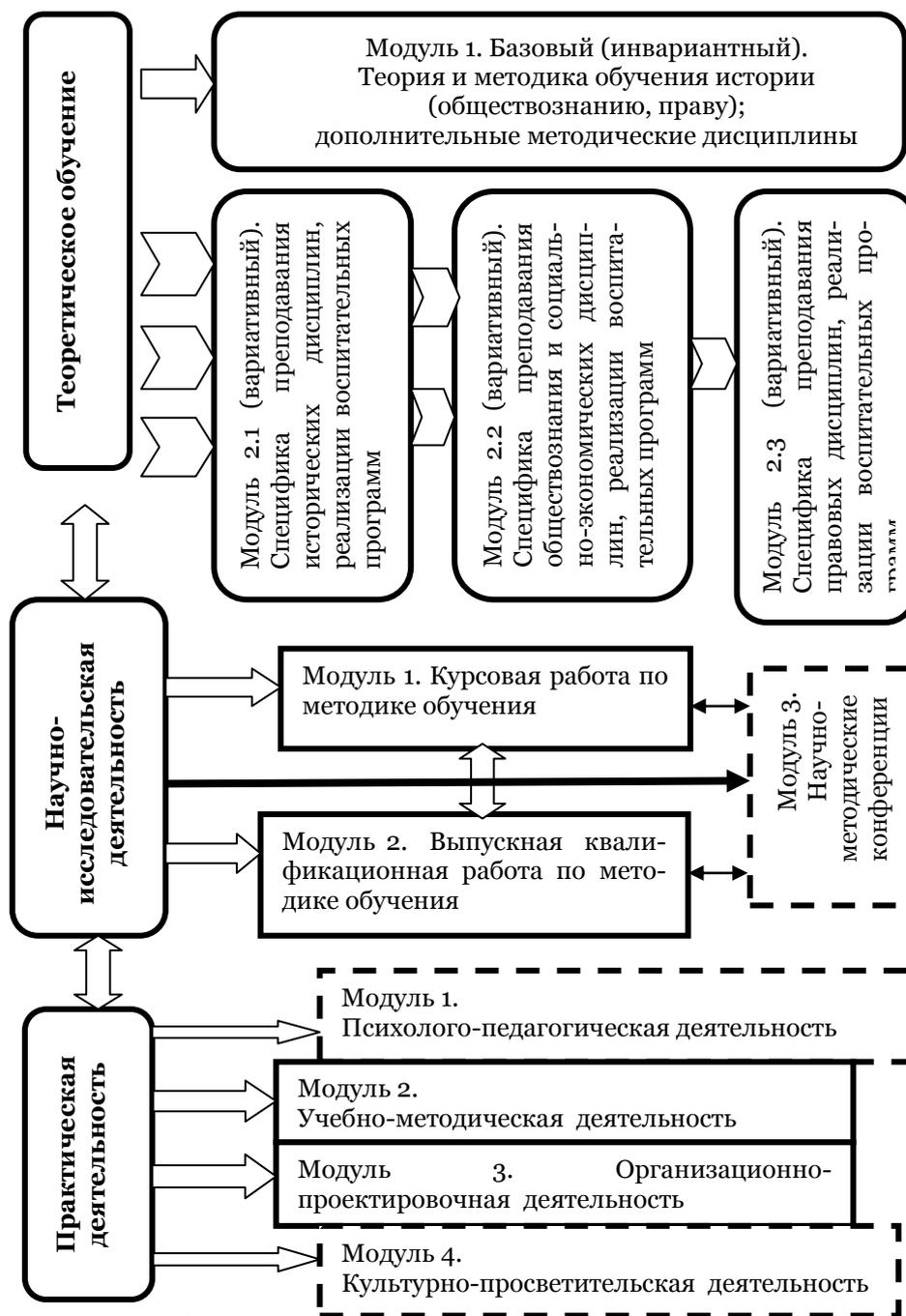


Рис. Модель организационной структуры системы методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права

Следует заметить, что в связи с ростом внимания государства и общества к внеклассной работе педагогов в рамках воспитательной деятельности школы в процессе профессионально-педагогического обучения наблюдается тенденция к смещению акцента со «знаниевой» платформы образования на деятельностную в плане реализации как учебных, так и воспитательных программ (например, патриотического воспитания). На наш взгляд, воспитательная работа должна стать отдельным направлением в методической подготовке будущего учителя истории, обществознания и права.

Кроме того, в последнее время актуализировалась потребность в специальной методической подготовке педагогов к работе в системе инклюзивного образования. Построение принципиально новой системы обучения в средней школе требует внесения изменений и в методическую подготовку учителя, формирование у него не только толерантного отношения к ученикам, имеющим ограниченные возможности здоровья, но и способности (готовности) к осуществлению учебно-воспитательного процесса, взаимодействию с такими учениками. В процессе внедрения инклюзии в образование учителями школ и студентами-практикантами были выявлены определенные трудности при работе с данной категорией учеников, связанные с использованием методов, форм и средств обучения, включая активные и интерактивные. Значит, в современных условиях будущие учителя истории, обществознания и права должны овладеть не только психолого-педагогическими знаниями и умениями (компетенциями), общей методикой преподавания истории, обществознания и права, но и основами специальной педагогики, методами обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В результате у будущего учителя формируется собственная методика преподавания социальных дисциплин в условиях инновационной образовательной среды среднего общеобразовательного учреждения. В связи с этим представляется целесообразным включение в курс методики обучения предметам самостоятельного модуля, посвященного особенностям методической работы учителя в данной сфере.

В контексте обсуждения инновационных форм методической подготовки учителя к педагогической работе в школе необходимо обратить внимание на мнение Е. Л. Низиенко, директора Департамента общего образования Министерства образования и науки РФ, которая в своем докладе на Форуме педагогических вузов России в 2011 г. отметила, что с принятием нового

стандарта, основанного на деятельностном подходе, возникла потребность в учителях, способных его реализовывать: «Это говорит о том, что в педагогическом образовании необходимо перестраивать методики и технологии обучения в соответствии с новым подходом» [6, с. 23]. Данная рекомендация на сегодняшний день уже получила практическое воплощение, так как интенсификация процесса обучения методическим дисциплинам в педвузе способствовала организации на занятиях квазипрофессиональной деятельности обучающихся посредством реализации контекстного, интеграционного, системно-деятельностного и компетентностного подходов, а также методов, приемов и средств проектирования и моделирования. Занятия проводятся в активной и интерактивных формах (деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, разбор практических ситуаций на основе кейс-метода, защита проектов, тренинги). Оценка уровня усвоения содержания модулей осуществляется посредством рейтинговой и кредитно-зачетной систем, активно внедряемых в последнее время в систему вузовского обучения.

Современная система профессионального образования будущего педагога требует увеличения объема самостоятельной работы обучающихся, их самообразования в рамках освоения дисциплин (курсов), что является одной из тенденций развития системы методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права и позволяет перевести теоретическое обучение и научно-исследовательскую деятельность в дистанционную форму. Внедряя электронное обучение в образовательный процесс педвуза, преподаватель работает в виртуальной обучающей среде «Moodle» (онлайн-общение), которая позволяет как проводить лекции на расстоянии (по «Скайпу»), семинары в формате вебинаров, так и отслеживать процесс выполнения обучающимися заданий для самостоятельной работы, самоконтроля и оценивания. Диверсификация научно-исследовательской деятельности в рамках обозначенных модулей (см. рис.) также осуществляется посредством интернет-ресурсов (почтовых серверов, чатов, учительских порталов, социальных сетей учителей и работников образования), методические конференции проводятся в форме видео- / онлайн-конференций.

Практическая деятельность будущего учителя истории, обществознания и права осуществляется в ходе производственной педагогической практики, которая ориентирована на его профессионально-методическую подготовку, проводится в разных типах образовательных учреждений и

предполагает выполнение специальных заданий. Практиканты проводят занятия и организуют мероприятия по учебно-воспитательной работе с учениками, взаимодействию с их родителями и коллегами в рамках отдельных модулей. В последнее время наблюдается рост числа обучающихся педвуза, трудоустраивающихся в школах на постоянной основе или на период практики, что обеспечивает послевузовское распределение выпускников (в соответствии с программой и профилями их обучения). Так, в ТГПУ с 2010 по 2014 г. количество студентов, трудоустроенных на период практики, выросло в среднем в 3 раза, проходящих практику по месту будущего трудоустройства – в 5 раз.

Таким образом, на основании проведенного анализа исследований в области методической подготовки будущих учителей можно констатировать, что в педагогическом вузе будущий учитель получает как общекультурное, так и профессиональное образование, в котором методическая подготовка является важнейшей составляющей частью (его направлением), отвечающей за процесс освоения обучающимися дисциплин методической направленности, овладение технологиями, методами, формами и средствами преподавания и воспитательной деятельности. Данная подготовка включает в себя выполнение научно-исследовательской работы с последующей реализацией разработанных проектов в ходе педагогической практики. При этом она осуществляется в вузе совместно с другими направлениями, такими как предметная подготовка, общественная деятельность (например, участие в профессиональных конкурсах) и др.

Вместе с тем изучение опыта преподавателей педагогических вузов (как предметных, так и методических дисциплин), включая опыт работы автора, руководителей педагогических практик по истории, обществознания и праву, позволил выявить следующие проблемные моменты, возникающие в процессе осуществления методической подготовки будущих учителей: во-первых, разноплановость профессиональной подготовки в рамках обучения по программам специалитета, бакалавриата и магистратуры; во-вторых, отсутствие в ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» указания на обязательность изучения дисциплины «Методи-

ка обучения предметам», направленной на формирование методических компетенций; в-третьих, неразработанность специального направления методической подготовки будущих учителей для работы в условиях инклюзивного образования.

Более того, одной из важнейших проблем является наличие противоречия между необходимостью подготовки для современной школы универсального специалиста – учителя истории, обществознания и права и тем, что действующий в настоящее время ФГОС ВПО не предусматривает трехпрофильное обучение, ориентируя педагогические вузы на выбор двух профилей, среди которых предпочтение отдается таким, как «Экономика и право», «История и обществознание», «История и право», «Обществознание и право» и др. [10; 7; 8]. На сегодняшний день одним из перспективных вариантов решения данной проблемы могут быть курсы по выбору, предусмотренные вариантной частью профессионального цикла изучаемых дисциплин, содержание которых может компенсировать подготовку по «недостающему» профилю (история, обществознание, право).

При этом необходимо отметить, что в последнее время наметились существенные позитивные тенденции развития рассматриваемой системы подготовки, такие как ориентирование на интерактивные формы обучения будущих учителей в контексте деятельностного подхода к их методической подготовке в педвузе; организация профессиональной подготовки учителя на основе технологии блочно-модульного обучения; увеличение объема самостоятельной работы обучающихся, их самообразования в рамках освоения дисциплин (курсов), внедрение электронного обучения в образовательный процесс педвуза и др.

Таким образом, проблемы и противоречия, возникающие в процессе методической подготовки будущего учителя истории, обществознания и права, связаны в основном с необходимостью расширения и углубления ее содержания, изменяющегося в соответствии с запросами современной школы, а тенденции затрагивают процесс реализации данной подготовки, преобразования в связи с потребностью в активизации обучающихся, повышении уровня их самостоятельной деятельности в рамках получения профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив файлов федеральных государственных образовательных стандартов URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm.
2. Ефремичева Н. В. История и методология компетентного подхода в условиях многоуровневого профессионального образования : моногр. Орел : Изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2011.
3. Кропачева Т. Б. Методика преподавания естествознания в педагогическом вузе // Педагогическое образование и наука. 2009. № 2. С. 37–43.

4. Кузнецова Л. М. Методическая система обучения студентов педвузов интернет-технологиям // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. М. Герцена. 2008. Вып. 51. С. 234–240.
5. Лозинская А. М., Шамало Т. Н. Структурирование содержания образования в модульной педагогической технологии // Педагогическое образование в России. 2010. С. 45–52.
6. Низиенко Е. Л. Состояние и перспективы педагогического образования // Новый учитель для новой школы: теория, опыт и перспективы модернизации педагогического образования в России : докл. и тез. выступлений участников Форума педагогических вузов России (Москва, 21–22 нояб. 2011 г.). М. : МГПУ, 2012. С. 22–23.
7. Новосибирский государственный педагогический университет. URL: <http://www.nspu.ru> (дата обращения: 15.09.2014).
8. Омский государственный педагогический университет. URL: <http://www.omgpu.ru> (дата обращения: 15.09.2014).
9. Тимофеева С. М. Методическая подготовка будущего учителя // Вектор науки. ТГУ. 2011. № 3 (6). С. 299–302.
10. Томский государственный педагогический университет. URL: <http://www.tspu.edu.ru> (дата обращения: 15.09.2014).
11. Электронная библиотека диссертаций РГБ. URL: <http://www.diss.rsl.ru>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. И. Ревякина.

Рошко Галина Алексеевна,

аспирант 3 года обучения, кафедра музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; заведующий структурным подразделением, Екатеринбургский театр современной хореографии; 620137, г. Екатеринбург, ул. Студенческая 3, оф. 221; e-mail: g-roshko@mail.ru.

**ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»
К ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диагностика; готовность к волонтерской деятельности; волонтерство; учитель музыки; учитель мировой художественной культуры.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена структура, критериальный аппарат, методы диагностики готовности будущих учителей предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности школьников. Описан опыт исследования данной готовности в двух группах студентов первого курса, будущих учителей музыки и мировой художественной культуры.

Roshko Galina Alekseyevna,

Post-graduate Student of Department of Musical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ASSESSMENT OF PREPAREDNESS OF THE ARTS TEACHER TO THE ORGANIZATION OF
VOLUNTEER ACTIVITY OF PUPILS**

KEY WORDS: assessment; preparedness to volunteer activities; volunteering; music teacher; arts teacher.

ABSTRACT. The article describes the structure, criteria and methods of diagnostic of preparedness of future teachers of the subject field of "arts" to the organization of volunteer activity of pupils. The article also relates the experience of research of such preparedness in two groups of first-year students, future teachers of music and world artistic culture.

Учитель предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе, помимо выполнения своих непосредственных профессиональных обязанностей, способен проводить просветительскую работу в сфере культуры и искусства, привлекая к ее реализации учащихся. Однако программы подготовки специалистов в сфере педагогического образования, в частности профилей, связанных со сферой культуры и искусства, не предполагают в перечне учебных планов дисциплин, направленных на формирование у студентов практических навыков культурно-просветительской деятельности.

Одним из эффективных способов приобщения школьников к культурной среде является их включение в процесс реализации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства. Однако учителя не имеют теоретико-методических инструментов для ее организации – знаний в области методики работы с волонтерами, теории в области выбранной сферы искусства и организации волонтерских мероприятий с учащимися в условиях школы. Кроме того, организатору необходимо уметь координировать волонтеров, оказывать им психологическую поддержку, оценивать мотивацию, планировать мероприятия по их привлечению и удержанию. Иными словами, в педагогических вузах мало востребовано волонтерство в сфере искусства. Н. Г. Тагильцева пишет о том, что сами студенты в перечне проблем, характеризующих направления их профессиональной подготовки,

совершенно не упоминают просветительскую деятельность, а также профессиональную деятельность с детьми по формированию у них интереса к волонтерской деятельности [7].

Из этого следует, что готовность к организации волонтерской деятельности школьников – это многокомпонентная система качеств, свойств и состояний личности, которые в совокупности позволяют осуществлять данную деятельность.

По мнению зарубежных (К. Бидерман, Л. А. Локстоун, С. Маккурлей, Д. Уилсон, С. Дж. Эллис и др.) и отечественных (Е. В. Акимова, А. Б. Бахарев, М. Р. Мирошкина, В. В. Решетников, И. И. Фришман и др.) специалистов в области добровольчества, волонтеру присущи следующие качества: инициативность, альтруизм, открытый ум, чувствительность, коммуникабельность, креативность, способность к сотрудничеству, профессиональное отношение, социальная активность, добрая воля работать безвозмездно, терпимость, сильная мотивация и незаинтересованность в получении выгоды.

Вышеперечисленные качества позволяют выявить структуру готовности учителя к организации волонтерской деятельности школьников, которая включает четыре взаимосвязанных компонента.

1. Мотивационный компонент включает в себя положительное отношение к волонтерской деятельности, интерес к ней, основные мотивы к добровольческой деятельности в сфере культуры и искусства.

2. Ориентационный компонент представляет собой знания, представления об особенностях и условиях волонтерской деятельности, ее требованиях к личности.

3. Операциональный компонент подразумевает владение специфическими способами и приемами волонтерской деятельности, необходимыми знаниями, навыками и умениями, процессами анализа и синтеза, сравнения и обобщения, качествами и т. д.

4. Личностно-рефлексивный компонент подразумевает самокритичность, рефлексивность.

Каждый компонент (мотивационный, ориентационный, операциональный, личностно-рефлексивный), составляющий структуру готовности к организации волонтерской деятельности школьников, чрезвычайно важен, но именно комплекс сформированных вышеперечисленных качеств личности определяет целостность ее структуры.

Для включения студентов в практическую волонтерскую деятельность необходимо знать, насколько у них сформированы вышеперечисленные качества, образующие компоненты готовности личности к организации волонтерской деятельности школьников в сфере культуры и искусства.

В марте 2014 г. на базе Уральского государственного педагогического университета была проведена диагностика готовности к организации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства студентов первого курса специальности «Педагогическое образование» (музыкальное образование, культурология) институтов филологии, культурологии и межкультурной коммуникации и музыкального и художественного образования – будущих учителей музыки и мировой художественной культуры.

В исследуемые группы вошло 32 человека (из них 10 – культурологи, 22 – музыканты) в возрасте от 18 лет до 21 года: 26 представительниц женского пола, 6 – мужского.

Для исследования готовности студентов-культурологов и музыкантов к организации волонтерской деятельности школьников был разработан критериальный аппарат, включивший в себя критерии, показатели и уровни оценки сформированности данной готовности.

Критерии оценки готовности учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности (мотивационный, ориентационный, операциональный и личностно-рефлексивный) были выделены на основании компонентов готовности к данной деятельности.

Из четырех указанных выше критериев вытекают следующие показатели:

1) мотивационный компонент (два показателя): степень мотивации к доброволь-

ческой деятельности в сфере культуры и искусства; количество и разнообразие желаемых видов волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства;

2) ориентационный компонент (четыре показателя): уровень коммуникативной толерантности; уровень эмпатии; степень готовности к работе в коллективе; уровень развития организаторских способностей;

3) операциональный компонент (три показателя): уровень знаний в области теории культуры и искусства (в зависимости от профиля учреждения); уровень знаний в области маркетинга в сфере культуры; уровень креативности;

4) личностно-рефлексивный компонент (два показателя): степень самокритичности, уровень рефлексивности.

Оценка уровня сформированности готовности проводилась по четырем уровням: низкий, средний, выше среднего, высокий. Общий уровень готовности определяется в зависимости от каждого показателя критерия. Низкий уровень хотя бы одного показателя уже говорит о неготовности к организации волонтерской деятельности.

Для выявления готовности будущих учителей предметной сферы искусства в качестве диагностических методов исследования были использованы тестирование, анкетирование, контент-анализ.

Методики проведения тестирования включали в себя как разработки психологов (О. С. Анисимов, В. В. Бойко, Н. Ф. Вишнякова, Н. П. Фетискин), специалистов в области маркетинговых коммуникаций в сфере культуры (В. Н. Евланов, Э. В. Новаторов, Г. Л. Тульчинский, Е. Л. Шекова), так и авторские тестовые задания и анкеты, направленные на выявление уровня мотивации студентов к добровольческой деятельности в сфере культуры и искусства, развития их организаторских способностей, знаний истории музейного дела и истории музыки.

Оценка сформированности первого показателя мотивационного критерия (степень мотивации к добровольческой деятельности) проводилась с помощью метода контент-анализа творческого задания. Студенты обеих тестируемых групп получили задание сочинить краткое эссе на тему «Волонтерство в сфере культуры и искусства», в котором следовало описать свое понимание волонтерства, отношение к данному вопросу, обосновать актуальность или ненужность данного феномена.

В рамках семантического автоматизированного анализа текста, проведенного при помощи программы «Семантический анализ текста» [5], оценивалась эмоциональная окраска текста путем выявления компьютером положительных и отрица-

тельных ассоциаций. Значения положительных ассоциаций всех эссе находятся в рамках 59–67% (средний уровень), отрицательных – в рамках 28–36%, что говорит о преимущественно позитивном отношении студентов к волонтерству в сфере культуры и искусства.

Стоит отметить, что во многих случаях респонденты затруднились описать виды деятельности волонтеров в сфере искусства, не прослеживается четкого понимания актуальности данной деятельности, ее значимости в социально-культурном пространстве города.

Автоматизированный морфологический анализ текста [4] позволил выделить наиболее частотные слова, количество которых позволяет сделать вывод об отношении респондентов к исследуемому вопросу. В качестве основной деятельности студенты упоминают помощь (слово «помогать» задействовано 20 раз). Характеризуют респонденты волонтерство в сфере культуры и искусства при помощи слов *новый* (10 раз), *опыт* (9), *должный* (6), *нужный* (6), *интересный* (5), *знание* (5), *возможность* (4). Это говорит о восприятии волонтерства как чего-то развивающегося, нового, нужного и интересного, позволяющего получить опыт и ценные знания. Слово «должен» говорит об ответственном отношении к добровольчеству. В качестве учреждений, где можно применить волонтерские навыки, были названы музеи (18 раз), театры (8), филармония (8). Негативных отзывов написано не было.

Оценка сформированности второго показателя мотивационного критерия (определение основных мотивов добровольческой деятельности) проводилась посредством метода анкетирования. Респондентам была предложена анкета, составленная с позиций четырех основных способов самореализации (рекламная деятельность (самореализация в сфере маркетинга), просветительская деятельность (самореализация в просветительской и воспитательной деятельности), организаторская и творческая самореализация).

Наибольшее число голосов обеих групп респондентов (60%) отдано творческой и организаторской деятельности, просветительской работе – 30%, рекламной – 10%. Наименее привлекательной для респондентов оказалась рекламная деятельность, причиной чему может быть профиль подготовки студентов, их ориентированность на организационную работу, культурное просветительство и творчество. Однако рекламная работа является одной из необходимых в современном культурном пространстве, поскольку учреждения вынужде-

ны активно привлекать новых зрителей и слушателей.

Количественный анализ анкет показал разносторонний спектр интересов студентов в различных областях. Все респонденты продемонстрировали средний уровень мотивации к добровольческой деятельности в сфере культуры и искусства.

Таким образом, волонтерская деятельность потенциально интересна музыкантам и культурологам, их мотивация находится преимущественно (у 94%) на среднем уровне (у 6% – на низком), что говорит об актуальности деятельности и недостатке знаний о предмете волонтерства и практической добровольческой деятельности в сфере культуры.

Оценка сформированности первого показателя ориентационного критерия готовности учителя к организации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства (уровень коммуникативной толерантности) проводилась с помощью тестирования по методике В. В. Бойко [10].

63% респондентов обладают средним уровнем коммуникативной толерантности. Уровень «выше среднего» отмечается у 31% из 32 опрошенных, низкий уровень – у 6%.

В целом уровень коммуникативной толерантности у группы исследуемых студентов находится в рамках нормы, что очень важно для осуществления как волонтерской, так и профессионально-педагогической деятельности. Наличие в группе респондентов с низким уровнем общительности свидетельствует об их индивидуальных психологических особенностях – большей замкнутости, закрепченности, что может привести к коммуникативным проблемам в процессе педагогической и, в меньшей степени, волонтерской работы.

Второй показатель ориентационного компонента, уровень эмпатии, был исследован при помощи тестирования по методике Н. Ф. Вишняковой в качестве одной из частей теста на креативность [6]. Эмпатия – важный для волонтера фактор: именно на сопереживании, способности сочувствовать, строится добровольческая деятельность в любой сфере, в том числе и в сфере культуры.

Результаты исследования уровня эмпатии: 50% респондентов продемонстрировали средний уровень, 28% – выше среднего, 22% – высокий. Это хорошие показатели, подтверждающие предрасположенность данной группы к сопереживанию, к волонтерской деятельности.

Третий показатель – степень готовности к работе в коллективе – исследовался методом тестирования группы по методике О. С. Анисимова в рамках теста на определение уровня рефлексии личности.

Из 32 опрошенных 75% обладают средним уровнем направленности на коллектив. Выше среднего данный показатель у 13%, низкий – у 12% человек, заполнивших тестовые бланки. Данный результат свидетельствует о необходимости развития готовности к работе в коллективе.

Четвертый показатель – уровень развития организаторских способностей личности – исследовался с помощью метода тестирования (методика Н. П. Козлова, Г. М. Мануйлова, Н. П. Фетискина) [8].

Из 32 опрошенных 66% обладают средним уровнем организаторских способностей. Уровень «выше среднего» отмечается у 16%, низкий – у 18%. Высокий уровень выявлен не был.

Возможной причиной средних и даже низких значений данного показателя может являться недостаточный опыт организаторской деятельности у респондентов, так как, будучи студентами первого курса, они еще не имели достаточных возможностей проявить себя в качестве организаторов мероприятий или лекториев, не проходили педагогическую и волонтерскую практики, возможно, не успели окунуться во внеучебную творческую жизнь университета.

В результате анализа данных показателей уровень развития ориентационного компонента оказался средним у 62% опрошенных, низким – у 16%, выше среднего – у 19%, высоким – у 3%, что предварительно свидетельствует о потенциальной предрасположенности исследуемых студентов к волонтерской деятельности.

Оценка сформированности первого показателя операционального критерия готовности учителя к организации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства (уровень базовых знаний в области музейного дела и музыкального искусства) определялся с помощью тестирования по авторской методике. Для музыкантов был разработан тест на выявление знаний по истории музыки, умений соотносить основные музыкальные эпохи и композиторов, творивших в соответствующее время. Также тест содержал звуковое программированное задание на узнавание музыкального материала. Так как студенты-культурологи проходят волонтерскую практику в музее, для них был подготовлен тест, который содержал 10 стандартных вопросов по дисциплине «Музееведение».

Средний уровень знаний обнаружен у 62% респондентов, «выше среднего» – у 16%, низкий – у 22%. Причиной такого результата может служить то, что студенты учатся только на 1 курсе и не успели изучить историю музыки и музееведение.

Второй показатель операционального компонента – уровень знаний в области маркетинга в сфере культуры – определялся с помощью метода тестирования группы (Г. Л. Тульчинский, Е. Л. Шекова) [9]. Средний уровень продемонстрировало 66% опрошенных, «низкий» – 34%.

Уровень знаний в области маркетинговых коммуникаций оказался средним по причине отсутствия в учебном плане дисциплин, связанных с маркетинговыми коммуникациями, в частности с рекламой. Данный факт вызывает противоречие между реальной необходимостью для учителей-культурологов осуществлять рекламную деятельность и их недостаточной подготовкой к данной работе в процессе профессионального образования.

Третий показатель, уровень креативности, был исследован при помощи тестирования по методике Н. Ф. Вишняковой [6]. Креативность является очень важным качеством как для преподавателей предметов эстетического цикла, так и для волонтеров, выполняющих творческую работу.

Креативность оценивалась с точки зрения двух образов: «„Я“ реального» и «„Я“ идеального». У всех респондентов уровень «„Я“ идеального» находился в рамках «выше среднего». «„Я“ реальное» соответствовало «„Я“ идеальному» у 25% респондентов, 75% продемонстрировали средний уровень креативности. Таким образом, в целом уровень креативности не самый высокий, но в рамках средних значений. Несоответствие «„Я“ идеального» «„Я“ реальному» у половины респондентов указывает на их самокритичность. В то же время соответствие двух образов у другой части группы показывает ограничение в развитии креативности, нежелание развивать это качество дальше.

Подводя итоги диагностики операционального критерия готовности к организации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства студентов специальности «Культурология», можно резюмировать, что 63% опрошенных продемонстрировали средний уровень развития данного критерия, 35% – низкий, 3% – высокий.

Оценка сформированности первого и второго показателей (степень самокритичности и рефлексивности) личностно-рефлексивного критерия готовности учителя к организации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства была проведена методом тестирования (методика О. С. Анисимова) [1]. 34% из 32 опрошенных показали средний уровень рефлексивности, 53% – «выше среднего», 13% – высокий уровень. 47% респондентов имеют уровень самокритичности «выше среднего», 44% – средний, 6% – высокий и 3% – низкий.

Таким образом, в целом уровень развития личностно-рефлексивного компонента готовности к организации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства «выше среднего» (56% опрошенных), средний (41%) и низкий (3%), что очень позитивно скажется на реализации волонтерской деятельности в сфере культуры и искусства.

Анализ суммарных результатов тестирования по всем четырем критериям позволяет сделать вывод о том, что мотивационный, ориентационный и операциональный компоненты готовности к организации волонтерской деятельности школьников развиты в целом на среднем уровне (94, 62 и 63% респондентов соответственно), личностно-рефлексивный – преимущественно на уровне «выше среднего» (56%). Результаты тестирования по всем четырем критериям группы студентов – преподавателей МХК приведены в табл. 1.

Результаты исследования готовности будущих преподавателей музыки к организации волонтерской деятельности школьников приведены в табл. 2. Мотивационный критерий показал преимущественно средний уровень (91%) развития входящих в него показателей, ориентационный – средний (64%) и низкий (22%), операциональный – средний уровень (64%), низкий – 36%, личностно-рефлексивный – средний (64%), выше среднего – 32%.

Анализируя результаты тестирования, подведем итог: будущие учителя МХК способны широко, «сверху» охватывать сферу культуры, у них больше развиты организаторские способности, они больше мотивированы к просветительской деятельности, тогда как музыканты более креативны, готовы выполнять творческие виды работ, но при

этом менее склонны к коллективной работе.

Так, уровень сформированности мотивационного критерия у обеих групп преимущественно средний (музыканты – 91%, культурологи – 100%). Это происходит потому, что студенты первого курса еще не занимались волонтерством, не были заинтересованы, увлечены данной деятельностью. Ситуацию изменят беседы о волонтерстве и его перспективах в сфере культуры, непосредственная добровольческая работа в музее или филармонии.

Ориентационный критерий также находится преимущественно на среднем уровне у обеих групп: среди культурологов – у 50%, музыкантов – у 64%. Стоит отметить, что у 30% будущих учителей МХК был выявлен уровень «выше среднего» по данному компоненту, тогда как у музыкантов только 14% респондентов показали такой же результат. Культурологи более организованны, настроены на теоретическое обобщение изучаемого материала, нередко нацелены на организационную работу в сфере культуры, поэтому результаты исследования ориентационного компонента у них немного выше, чем у музыкантов.

Результаты оценки уровня развития операционального критерия также преимущественно на среднем уровне: у 64% музыкантов и 60% культурологов. Таким образом, у обеих групп знания в области маркетинга и профильной дисциплины (история музыки, музееведение) не на высшем уровне и требуют дополнительных занятий. Если знания по профильным дисциплинам студенты получают на плановых занятиях, то для развития необходимых для организации волонтерства качеств и знаний в области маркетинга нужна определенная лекционно-тренинговая работа в рамках Школы волонтеров.

Таблица 1

Результаты тестирования готовности к организации волонтерской деятельности в сфере культуры у студентов специальности «Культурология», %

| Критерий | Уровень | | | |
|------------------------|---------|---------|---------------|---------|
| | Низкий | Средний | Выше среднего | Высокий |
| Мотивационный | 0 | 100 | 0 | 0 |
| Ориентационный | 10 | 50 | 30 | 10 |
| Операциональный | 30 | 60 | 10 | 0 |
| Личностно-рефлексивный | 0 | 40 | 60 | 0 |
| Готовность | 40 | 60 | 0 | 0 |

Таблица 2

Результаты тестирования готовности к организации волонтерской деятельности в сфере культуры у студентов специальности «Музыкальное образование», %

| Критерий | Уровень | | | |
|------------------------|---------|---------|---------------|---------|
| | Низкий | Средний | Выше среднего | Высокий |
| Мотивационный | 9 | 91 | 0 | 0 |
| Ориентационный | 22 | 64 | 14 | 10 |
| Операциональный | 36 | 64 | 0 | 0 |
| Личностно-рефлексивный | 0 | 64 | 32 | 4 |
| Готовность | 45 | 55 | 0 | 0 |

Результаты оценки уровня личностно-рефлексивного критерия у обеих групп на

уровнях «средний» и «выше среднего»: среди музыкантов соответственно у 64 и 32%,

культурологов – у 40 и 60%. Стоит отметить, что и по данному критерию у культурологов результат выше, чем у музыкантов. Это может объясняться индивидуальными особенностями исследуемых респондентов.

При реализации образовательного модульного курса «Организация волонтерской

деятельности в сфере культуры и искусства» у данных групп в рамках Школы волонтеров УрГПУ необходимо сделать особый акцент на формирование личностных качеств мотивационного, ориентационного и операционного компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О. А. Определение уровня рефлексии. URL: <http://vashpsixolog.ru/> (дата обращения: 07.10.2014).
2. Вандышева Л. В. Формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к волонтерской деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006.
3. Двойнина Г. Б. Формирование готовности учителя музыки к организации пространства художественного воспитания учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004.
4. Программа «Морфологический и синтаксический анализ текста». URL: <http://www.seosin.ru/page/5/> (дата обращения: 06.10.2014).
5. Программа «Семантический анализ текста». URL: <http://seozor.ru/tools/analyzer.php> (дата обращения: 07.10.2014).
6. Сборник психологических тестов. Ч. 2. Пособие // сост. Е. Е. Миронова Минск : Женский ин-т ЭНВИЛА, 2006.
7. Тагильцева Н. Г. Современный учитель музыки: проблемы профессиональной подготовки // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер.1, Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3 (92). С. 125–134.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002.
9. Шекова Е. Л., Тульчинский Г. Л., Евланов В. Н., Новаторов Э. В. Менеджмент и маркетинг в сфере культуры : практикум // под общ. ред. Е. Л. Шековой. СПб. : Планета музыки, 2012.
10. Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности. М. : Ось-89, 2004.
11. Юренева Т. Ю. Музееведение : учеб. для высшей школы. М. : Академический Проект, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева.

Терских Марина Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, факультет филологии и медиакоммуникаций, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского; 644077, г. Омск, пр-т Мира, 55а, 2-й корп. ОмГУ, к. 124; e-mail: terskihm@mail.ru.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА»
(МАГИСТРАТУРА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С
ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика; проектный метод; коммуникативно-деятельностный подход; социальная реклама; магистратура.

АННОТАЦИЯ. Анализируется роль интерактивных форм обучения, в частности метода проектной деятельности, в реализации личностного и деятельного подходов при формировании социально-культурных и профессиональных компетенций обучающихся. Представлен опыт использования современных интерактивных образовательных технологий при подготовке магистров в сфере рекламы и связей с общественностью.

Terskikh Marina Viktorovna,

Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of General and Applied Linguistics, The Faculty of Philology and Media Communication, Omsk State University named after F. M. Dostoevsky (Omsk).

**PROJECT METHOD IN THE STUDY COURSE «SOCIAL ADVERTISING» (THE MAGISTRACY IN THE
DIRECTION «ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS»)**

KEY WORDS: technique; project method; communicative and active approach; social advertising; magistracy.

ABSTRACT. The article analyses the role of interactive methods, in particular project method, in exercising personality and active approaches while forming social, cultural, and professional students' competences. The author considers the experience of use of modern interactive educational technologies at training of masters in the sphere of advertising and public relations.

Социальная реклама в современном ее понимании предстает как достаточно новое для России дискурсивное образование.

Несмотря на то, что социальная реклама как вид рекламной деятельности существует в России уже более 10 лет, очевидной является проблема следующего характера: отсутствие комплексных научных исследований дискурсивных практик в данной сфере обуславливает диффузность как самого понятия «социальная реклама», так и в целом терминологического аппарата, связанного со сферой социальной коммуникации. Кроме того, недостаточная изученность дискурса социальной рекламы приводит к отсутствию научно обоснованных рекомендаций по созданию эффективных сообщений в сфере социальной рекламы и – как результат – по выбору методов обучения данной дискурсивной практике.

Между тем социальная реклама является важнейшим инструментом формирования системы ценностей в массовом сознании, а в случае необходимости – корректировки ценностных приоритетов и ориентиров, социально опасной модели поведения и т.п.

Очевидно, что появление социальной рекламы было обусловлено объективными причинами: разрушение устоявшейся системы социальных ценностей, общественных

коммуникаций и различных общественных институтов способствовало усугублению существующих и появлению новых социальных проблем. Как правило, именно в переходные периоды общественного развития социальная реклама становится значимым коммуникационным каналом трансляции актуальных для социума ценностных ориентиров, инструментом диагностики и корректировки социальных «недугов».

Анализ научных работ, посвященных дискурсу социальной рекламы, позволяет констатировать, что понятие «социальная реклама» не имеет четкой дефиниции по ряду причин: недостаточная изученность данного вида дискурса, путаница терминологического характера, связанная с тем, что термин «социальная реклама» употребляется только в России. В мировой рекламной практике ему соответствуют понятия «некоммерческая реклама» и «общественная реклама». При этом профессиональный подход к разработке рекламного продукта в социальной сфере имеет огромную ценность для общества в целом.

Социальная реклама как форма общественной рефлексии обладает широкими возможностями распространения духовных, эстетических, нравственных и социальных ценностей. В комплексе с другими инструментами воздействия она может работать в целях реализации национальных проектов,

Исследование выполнено при поддержке гранта Благотворительного фонда В. Потанина, договор № ГПК-11/14.

модернизации российского общества, утверждения общенациональной идеологии, преодоления общественных патологий и социально значимых девиантных и зависимых форм поведения [3, с. 3].

Непростая задача привлечения общественного внимания к социальным проблемам осложняется формальным подходом, который применяют государственные структуры, основные заказчики в процессе создания рекламы. В результате мы имеем огромное количество неубедительных социальных кампаний.

Во многом этот факт обусловлен рядом образовательных проблем: во-первых, не во всех учебных заведениях бакалавры и магистры направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» изучают курсы, связанные с работой некоммерческих организаций, разработкой эффективных рекламных текстов социальной направленности; во-вторых, даже при наличии такого рода дисциплин серьезной проблемой можно считать недостаток интерактивного компонента при обучении будущих специалистов в данной отрасли.

Между тем в «Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования подготовки бакалавров, специалистов и магистров» сформулировано: «Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов» (ФГОС ВПО).

Такой подход обусловлен ситуацией, сложившейся в современном российском обществе в целом и в сфере образования в частности.

В процессе интеграции России в общеевропейское образовательное пространство выявилась потребность государства в компетентных, мобильных специалистах, способных к рефлексии и самопознанию, умеющих обучаться, взаимодействовать в коллективе, эффективно работать с информацией, в первую очередь – в сфере общественных отношений.

Объективные потребности общества, а следовательно, и запросы работодателей диктуют приближение изучаемых тем к реально-

сти через рассмотрение конкретных жизненных ситуаций и поисков путей решения наиболее острых социальных проблем.

Поскольку ключевые компетенции могут быть сформированы только в опыте собственной деятельности, многие специалисты связывают инновации в образовании с интерактивными формами обучения, под которыми понимают *виды деятельности, требующие творческого подхода к материалу, самостоятельного принятия решений, обеспечивающие условия для раскрытия каждого учащегося.*

Таким образом, одной из базовых задач, стоящих перед современной системой образования, является переход от преимущественно знаниевой парадигмы, в основе которой – процесс усвоения знаний (что прежде предполагало и параллельное формирование умений и навыков), к парадигме практико-ориентированной.

В 2004 г. Мировым банком было проведено сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль). Данные этого исследования свидетельствуют о том, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9–10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1–2 балла). Студенты из развитых западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты, т.е. они показали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, высокий уровень умений принимать решения при относительно невысоком уровне показателя «знание» [2].

Другими словами, как показывают исследования, наличие знаний ни в коей мере не гарантирует умение применять эти знания на практике. Без сомнения, эта проблема актуальна и для подготовки бакалавров и магистров по направлению «Реклама и связи с общественностью». В последнее время работодатели все чаще фиксируют своего рода «люфт» между знаниями выпускников и способностью эти знания применять на практике: выпускник с красным дипломом, обладающий фундаментальными знаниями в своей сфере, зачастую не в состоянии выполнить элементарную задачу, стоящую перед ним, применить весь этот объем информации в стандартной рабочей ситуации. Разница между академической формой подачи информации и реальными запросами работодателя, как показывает опыт, весьма существенна.

Поэтому в современных рыночных условиях выигрывает тот вуз, занимающийся

подготовкой специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью, который в состоянии реализовать практико-ориентированный подход – в необходимой степени обеспечить формирование не только знаний, но и умений.

Очевидно, что современный компетентностный подход к образовательной деятельности предполагает изменение роли профессорско-преподавательского состава, определяя переход от репродуктивных форм и методов обучения как простой передачи знаний от преподавателя к студентам к управлению их обучением с целью обеспечить овладение универсальными и профессиональными компетенциями в соответствии с конкретными видами профессиональной деятельности выпускника; к внедрению в образовательный процесс интерактивных форм усвоения информации.

Таким образом, одним из способов решения заявленной проблемы является применение педагогами вуза методик обучения, направленных на решение конкретных практических задач.

Деятельность специалиста по рекламе, в том числе социальной, базируется на коммуникации, для которой понятие эффективности (достижения заявленного на начальном этапе результата) весьма значимо. Поэтому сложно перечислить все те сферы, в которых должен хорошо ориентироваться студент направления «Реклама и связи с общественностью». Важным условием успешной работы такого специалиста становится, по сути, его профессиональная универсальность.

Очевидно, что специфика работы PR-специалистов в современных условиях требует корректировки образовательного процесса в высших учебных заведениях. Одним из интерактивных методов обучения, позволяющих обеспечить конкурентоспособность выпускника направления «Реклама и связи с общественностью» на рынке труда, является метод кейс-стади. В настоящее время кейсовый (ситуационный) метод получил довольно широкое распространение и активно используется преподавателями в процессе подготовки будущих специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью. Одним из очевидных преимуществ данного метода является формирование не только знаний, но и навыков профессиональной деятельности. Акцент при этом делается не на получении готовых знаний, а на их выработке, что обуславливает более прочную их «приватизацию».

Кроме того, технология кейсового метода позволяет использовать его не только в собственно учебной деятельности, но и во внеучебных мероприятиях. В этом случае

кейс-стади удачно интегрируется в различного рода игровые формы деятельности и обеспечивает получение значимых профессиональных навыков в развлекательно-соревновательной форме. Не менее значимым для решения аналогичных образовательных задач видится и метод проектной деятельности, популярность которого в образовательном процессе постепенно растет.

Многолетний опыт опроса потенциальных работодателей (по результатам учебно-производственной практики) показал, что для достижения более высокого качества подготовки специалистов по рекламе необходимо решить ряд задач (перечислим некоторые из них):

- 1) создать условия для отработки полученных в форме теории знаний на примере конкретных кейсов, в форме проектной деятельности;

- 2) обеспечить совершенствование журналистских навыков и мастерства редактирования;

- 3) повысить качество владения дизайнерскими программами;

- 4) обучить студентов когнитивным методам, позволяющим совершать самостоятельную познавательную и инновационную деятельность в сфере рекламы и связи с общественностью; прогнозировать ее эффективность и вносить в ходе реализации необходимые коррективы.

В данной статье в качестве примера рассмотрим курс «Социальная реклама» для магистров направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» и проанализируем приоритетные интерактивные формы обучения как в рамках аудиторной деятельности, так и во внеучебном формате.

На сегодняшний день весьма актуальной представляется разработка учебного курса по «Социальной рекламе» с использованием в образовательном процессе инновационных интерактивных методов обучения.

Курс «Социальная реклама» входит в учебный план ряда магистратур «Реклама и связи с общественностью» в российских вузах, однако онлайн-ресурсы не предлагают дистанционные курсы по данному направлению, учебные программы и мультимедийные презентации в Сети не представлены, пособия для магистрантов по курсу «Социальная реклама» до сих пор нет.

Безусловным достижением Высшей Школы Экономики (г. Москва) можно считать создание очень полезного, актуального и информативного ресурса – Социальная реклама.ру (www.socreklama.ru). Руководитель проекта – Г. Г. Николайшвили. Данный портал содержит комплекс материалов, необходимых в процессе изучения дис-

циплины: медиа-библиотеку, материал для анализа, аналитические обзоры etc.

В 2012-2013 г. Г. Г. Николайшвили представила проект «Лаборатории социальной рекламы» – дистанционный мультимедийный курс «Современные технологии социальной рекламы» для регионов (часть международного проекта ESARUSSIA – Efficient Social Advertising in Russia). Однако этот проект пока не стал регулярным курсом обучения и, как результат, доступен не всем желающим стать специалистами в области некоммерческой рекламы.

Зарубежные вузы, предлагающие магистерские программы по направлению «Реклама и связи с общественностью», также не готовы делиться своими учебно-методическими разработками в данной области знаний. При этом необходимо обратить внимание на то, что, в соответствии с болонскими стандартами в сфере высшего образования, акцент делается на интерактивных формах обучения и усиленной практике в отрасли социальной рекламы.

В результате освоения курса «Социальная реклама» магистр должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач: управление коммуникационными службами в сфере социальной рекламы и PR; планирование и организация эффективных социальных рекламных и PR-кампаний; контроль выполнения и оценка эффективности планов, кампаний и специальных мероприятий в области социальной рекламы и PR; организация эффективных внутренних социальных коммуникаций в организации.

Приоритетной в подготовке магистров становится выработка практических навыков, которые в дальнейшем будут применены в профессиональной деятельности; освоение необходимого объема знаний проходит с применением современных методик преподавания, делающих процесс обучения увлекательным и эффективным.

Кроме того, важно при обучении практическим навыкам в сфере социальной рекламы экстраполировать международные стандарты образования и опыт зарубежных коллег на российскую почву: интерактивные формы обучения, практика в государственных и коммерческих структурах в регионе и за его пределами, обеспечение международного обмена и др.

Представим схематично основную проблематику курса «Социальная реклама».

1. Социальная реклама как вид коммуникации. Введение в дисциплину.
2. Социальная реклама, PR, пропаганда. Связь социальной рекламы с институтами гражданского общества.
3. Закон о социальной рекламе.

4. История социальной рекламы.
5. Психология социальной рекламы.
6. Апелляция к страху как основная стратегия воздействия в социальной рекламе. Шок в социальной рекламе.
7. Юмор в социальной рекламе.
8. Магия интертекста в социальной рекламе.
9. Рекламоносители в сфере социальной рекламы: стратегия и планирование.
10. Разработка креативной стратегии в сфере социальной рекламы.
11. Креатив в социальной рекламе. Опыт зарубежных рекламных агентств.
12. Креатив в социальной рекламе. Опыт российских рекламных агентств.
13. Эффективность социальной рекламы.

Совершенно очевидно, что при обучении дисциплине «Социальная реклама» целесообразно использовать не только и не столько пассивные, активные технологии обучения, но и (в большей степени) интерактивные формы. Наиболее эффективным инструментарием при обучении практической деятельности в сфере социальной рекламы и PR можно считать следующие интерактивные формы обучения (перечислим интерактивные формы и те темы, в рамках которых их рекомендуется использовать):

- 1) круглый стол (дискуссия, дебаты) – например, темы «Рекламоносители в сфере социальной рекламы: стратегия и планирование», «Закон о социальной рекламе»;
- 2) мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака) – например, тема «Разработка креативной стратегии в социальной рекламе»;
- 3) коллоквиум-дискуссия – в частности, тема «Творческие технологии в социальной рекламе»;
- 4) case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ) – темы «Социальная реклама как вид коммуникации», «Апелляция к страху как основная стратегия воздействия в социальной рекламе» и др.;
- проектная работа – все основные темы курса;
- дискуссия – все основные темы курса.

Одной из наиболее перспективных технологий интерактивного обучения, с нашей точки зрения, является метод проектной деятельности.

Чтобы продемонстрировать преимущества данной технологии остановимся на проектном методе подробнее, экстраполируя наши размышления на проблематику курса «Социальная реклама».

Классическая типология проектов выглядит следующим образом [1].

С точки зрения доминирующей в проекте деятельности:

- исследовательские;

- поисковые;
 - творческие;
 - ролевые;
 - прикладные (практико-ориентированные);
 - ознакомительно-ориентировочные.
2. С точки зрения предметно-содержательной области:
- монопроекты (в рамках одной области знаний);
 - межпредметные проекты.
3. По характеру координации проекта:
- непосредственный (жесткий, гибкий);
 - скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).
4. По характеру контактов:
- внутренние (региональные) (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны);
 - международные (участники проекта являются представителями разных стран).
5. По количеству участников проекта:
- личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах);
 - парные (между парами участников);
 - групповые (между группами участников).
6. По продолжительности выполнения:
- краткосрочные (для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы);
 - средней продолжительности (от недели до месяца);
 - долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).

С точки зрения доминирующей в проекте деятельности, в первую очередь ценность представляют исследовательские проекты, поскольку научно-исследовательская деятельность является одной из наиболее значимых при подготовке будущего магистра. Данный тип проектной деятельности целесообразно использовать в качестве итоговой – курсовой – работы по дисциплине, поскольку речь идет о достаточно серьезном исследовании, предполагающем формулировку значимой для определенной области научной проблемы, выделение предмета и объекта исследования, формулировку задач, выбор методологии, посредством которой заявленные задачи будут решены.

Творческий формат проектов представляет собой также достаточно эффективный инструмент подготовки будущего магистра к реальной профессиональной деятельности. В этом случае речь может идти о конкурсной проектной деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект, являющийся по своей сути мощным мотивационным механизмом. В качестве площадки для представления результатов

творческого проекта можно использовать уже зарекомендовавшие себя фестивали и конкурсы по социальной рекламе, где есть возможность услышать объективную оценку специалистов-практиков в социальной сфере.

Так, уже семь лет в Омске проводится крупнейший в России Фестиваль социальной рекламы «ПОРА!», цели которого наилучшим образом отвечают образовательным задачам курса «Социальная реклама»: повышение роли социальной рекламы в решении острых социальных проблем; формирование современного социокультурного облика региона; создание готовых продуктов социальной рекламы; вовлечение профессионалов в области рекламы и широкой общественности в обсуждение социальных проблем. В 2013 году в Омске была представлена новая стратегия развития региона – «Омск – социальная столица», в основе которой – механизмы повышения привлекательности региона и превращения Омска в социально ориентированный город. Данная стратегия стала значимым ориентиром для студентов, изучающих курс «Социальная реклама», поскольку дала возможность опробовать свои творческие разработки на практике.

Среди аналогичных творческих конкурсных площадок назовем фестивали «PR – профессия третьего тысячелетия» (г. Санкт-Петербург), «Идея» (г. Новосибирск), Всероссийский конкурс по связям с общественностью «Хрустальный апельсин» и некоторые другие.

Ознакомительно-ориентированные проекты можно использовать при изучении всех тем курса «Социальная реклама», кроме того, они могут выступать как часть, предварительный этап собственно исследовательского проекта. Цель такого рода проектной деятельности – сбор информации о каком-либо явлении/объекте, дальнейшее ознакомление участников проекта с полученными данными, анализ и систематизация информации, оценка возможности применения данной информации при реализации творческого или исследовательского проекта.

Если говорить о типологии проектов с точки зрения предметно-содержательной области (монопроекты/межпредметные проекты), то применительно к курсу «Социальная реклама» речь идет, безусловно, о межпредметной области. Для разработки и реализации проекта в данной сфере требуется привлечение знаний из ряда предметных отраслей: рекламы, маркетинга, экономики, социологии, психологии, статистики, культурологии и др., что в очередной раз подтверждает необходимость «универсального» образования для будущего специалиста

в данной области, в особенности претендующего на статус магистра.

Проектная деятельность студента, без сомнения, нуждается в координации со стороны преподавателя. И поскольку в данном случае речь идет о творческом процессе, при обучении дисциплине «Социальная реклама» целесообразной представляется гибкая форма координации с имитацией непосредственного участия или реальным участием координатора в разработке и реализации проекта.

Необходимым этапом метода проектной деятельности является защита студентами проектов на занятии, оппонирование, обсуждение, экспертная оценка и подведение итогов.

Продолжительность выполнения проектов варьируется от типа проектной деятельности. В рамках рассматриваемого нами курса проект может быть краткосрочным (ознакомительно-ориентировочный, игровой), средней продолжительности (обычно творческие проекты), долгосрочные (исследовательские, некоторые творческие проекты).

Таким образом, метод проектной деятельности позволяет осуществить формирование ряда навыков, столь необходимых будущему специалисту по связям с общественностью и рекламе, по социальной рекламе в частности.

1. Исследовательские навыки:

- умение формулировать проблему;
- умение ставить задачи для решения заявленной проблемы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение выбирать методологию для решения исследовательской задачи;
- умение самостоятельно генерировать идеи, привлекая информацию из различных областей знания;
- навыки поиска информации, необходимой для решения проблемы;
- умение запрашивать необходимую информацию у координатора проекта, у экспертов в той или иной сфере;
- умение устанавливать причинно-следственные связи;
- навык применения выбранной методологии на практике;

– последовательное формирование аналитических навыков.

2. Коммуникативные и презентационные навыки:

- навык монологической речи при представлении проекта;
- умение держать себя во время выступления;
- умение отвечать на незапланированные вопросы;
- навык отбора и использования наглядных средств при презентации проекта;
- умение устанавливать контакты и вести диалог с людьми разных психотипов;
- умение, работая в команде, корректно полемизировать, находить в случае необходимости компромиссное решение;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- навыки интервьюирования фокус-групп.

3. Менеджментские навыки:

- умение планировать проектную деятельность (время, ресурсы, процесс);
- умение принимать решение и прогнозировать его последствия;
- умение работать в команде;
- умение в случае необходимости координировать работу команды;
- умение критически оценивать собственную деятельность.

Перечень компетенций, формируемых посредством проектного метода, разумеется, может быть продолжен: мы перечислили наиболее значимые для работы в социальной отрасли.

В заключение отметим, что именно проектная деятельность видится нам наиболее значимой технологией при обучении магистрантов специфике работы в сфере социальной рекламы. Данная технология позволяет обучающимся максимально раскрыть свой творческий потенциал, проявив себя индивидуально или в группе, дает возможность студентам попробовать свои силы в решении реальной или гипотетической практической задачи, обеспечивает баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями, демонстрируя, чему необходимо научиться, чтобы решать конкретные профессиональные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. История возникновения проектов // Социальная работа / URL : <http://soc-work.ru/article/840>.
2. Краснова Т. И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. Минск : Издательский центр БГУ, 2005. С. 438–440.
3. Социальная реклама: учебное пособие для студентов вузов / под ред. Л. М. Дмитриевой. М., 2009.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923-057.875
ББК Ю942-72

ГСНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое благополучие личности; креативная идентичность студентов.

АННОТАЦИЯ. Установлена корреляция показателей психологического благополучия со степенью выраженности у студентов креативной идентичности. Креативные студенты отличаются более выраженными проявлениями психологического благополучия. Креативы в большей степени проявляют позитивную эмоциональность, демонстрируют более интенсивную вовлеченность в деятельность, чаще направлены на позитивное взаимодействие с окружающими людьми и чувствуют правильность своего выбора жизненного пути, а также более уверены в позитивной самореализации.

Vodyakha Sergey Anatolievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVE IDENTITY AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

KEY WORDS: psychological well-being of an individual; creative identity of students.

ABSTRACT. The article states the correlation of the parameters of psychological well-being with the degree of formation of the students' creative identity. Creative students are distinguished by a higher rate of expression of psychological well-being. Creative persons are more likely to display positive emotions, are more intensely involved in activities, are more often expected to take part in positive interaction with other people and are sure of their right choice of the way of life. They also feel better about their positive self-realization.

В настоящее время психологами-практиками стало отмечаться, что творческая деятельность может способствовать психологическому благополучию. Согласно Р. Ричардс, креативность способствует формированию устойчивого психологического и физического здоровья [3]. Чем больше творчески активных людей, тем более развитым и здоровым становится общество. Креатив вынужден постоянно актуализировать свой творческий потенциал и развивать свои познавательные и личностные ресурсы. Воплощение креативом творческих замыслов и соответствие последних креативному стандарту приводит к формированию позитивной Я-концепции. Повышение уверенности в себе увеличивают степень осмысленности творческого процесса, стремление испытывать процессуальные удовольствия, уверенность в собственной компетентности, положительный эмоциональный фон и ожидание позитивных межличностных отношений [1]. Креативность, таким образом, взаимосвязана с психологическим благополучием.

Следовательно, формирование креативности должно приводить к повышению

ее уровня. Поэтому, повышая уровень креативности, преподаватели могут повысить и удовлетворенность образовательными услугами.

М. Чиксентмихайи пришел к выводу, что процесс обучения должен обеспечивать проблемность и эмоциональную поддержку, необходимые для формирования позитивной мотивации. Для формирования оптимальной психологически безопасной образовательной среды необходимы как академическая интенсивность, так и положительные эмоции [2].

Опытные педагоги способны достичь оптимального уровня проблемности содержания учебно-познавательной деятельности и эмоциональной поддержки. Наиболее оптимальным режимом мотивирования учащихся является формирование навыков самодетерминации. Учителя также могут задавать проблемные вопросы, актуализирующие концептуальное и критическое мышление, в сочетании с обеспечением обратной связи, демонстрацией эвристической стратегии, повышении интеллектуальной самооценки и создании эмоционально благоприятной среды урока. Эмоциональ-

ная поддержка также моделируется посредством энтузиазма, юмора и принятия риска. Преподавание, основанное на формировании профессиональной креативной компетентности, формирует профессиональную готовность и способствует формированию профессионального благополучия. Формирование креативности также связано с доминированием позитивной и стенической эмоциональности, связанной с желанием преодолеть познавательные затруднения.

Современные технологии вузовского обучения также предусматривают при тестировании профессиональных компетенций не только конвергентные, но и дивергентные способности студентов. Это будет способствовать более полноценному раскрытию творческих способностей студентов.

В исследовании принимало участие 268 студентов УрГПУ в возрасте от 18 до 22 лет. В исследовании были использованы следующие методики.

Опросник творческой идентичности, представляющий собой монометрическую шкалу из 15 пунктов. Испытуемые должны выразить степень своего согласия, используя шкалу Лайкерта.

Опросник психологического благополучия, представляющий пятифакторную шкалу из 60 пунктов. Испытуемые должны выразить степень своего согласия, используя шкалу Лайкерта.

В результате дифференциации испытуемых по уровню креативной идентичности были выявлены 41 испытуемый с высоким уровнем выраженности креативной идентичности (креативов) и 72 испытуемых с низким уровнем выраженности креативной идентичности (нонкреативов). Были выявлены различия между креативами и нонкреативами по выраженности различных показателей психологического благополучия. Различия вычислялись по критерию Стьюдента в программе Статистика-10.

Таблица 1.

Различия в показателях психологического благополучия студентов-креативов и студентов-нонкреативов

| Показатели психологического благополучия | Нонкреативы | Креативы | t-критерий Стьюдента | p |
|--|-------------|----------|----------------------|-------|
| Позитивные эмоции | 49,25 | 59,00 | -2,128 | 0,05 |
| Вовлеченность | 45,87 | 55,11 | -2,866 | 0,01 |
| Позитивные отношения | 50,125 | 61,77 | -3,587 | 0,002 |
| Осмысленность | 48,875 | 58,77 | -3,944 | 0,001 |
| Самореализация | 47,25 | 59,00 | -3,995 | 0,001 |

Анализируя таблицу, следует отметить, что по всем 5 показателям психологическое благополучие нонкреативов существенно ниже, чем у креативов.

Нонкреативы более склонны выражать отрицательную эмоциональность, чем креативы. Они реже испытывают положительные эмоции, менее склонны устанавливать эмоционально насыщенные контакты, менее альтруистичны. Нонкреативы демонстрируют существенно меньшую уверенность в положительном отношении окружающих и, возможно, чаще реагируют эмоциональной ригидностью в эмоциогенных ситуациях. Они чаще интерпретируют происходящие с ними события в минорной трактовке. Отсутствие в поведенческом арсенале эффективных и адаптивных стратегий решения проблемы и модификации поведения порождает склонность реагировать отрицательными эмоциями в нестандартной и экстремальной ситуации.

Нонкреативы недостаточно глубоко вовлечены в ту деятельность, которой они занимаются. Они чаще всего не могут ощущать себя субъектом творческой деятельно-

сти. Окружающая действительность не является основой возникновения проблемной ситуации в мышлении студентов-нонкреативов. Они не отличаются любознательностью и не склонны к надситуативной познавательной активности.

Нонкреативы обладают менее выраженным смыслом жизни. Отсутствие стремления решать жизненные задачи нестандартно и стремление плыть по течению жизни приводит к формированию личности, мало способной рефлексировать свой жизненный путь, планировать индивидуальную траекторию жизни. Нонкреативы более склонны к отказу от целенаправленной регуляции жизненного пространства личности и настоящего стремления обрести высшую цель жизни. Соотнесение личности с ролью креатива позволяет ощущать жизнь более осмысленной, целостной и целенаправленной. Нонкреативы, возможно, имеют определенные трудности с преодолением ролевого меморандума в раннем юношеском возрасте.

Нонкреативы обладают большей выраженностью негативной социальности.

Они чаще, чем их сверстники, стремятся разрешать конфликты деструктивно, быть напористыми и интолерантными. Им сложно рассматривать партнера по общению с равноправных и паритетных позиций. Они чаще прибегают к манипуляции имиджем, потому что не доверяют окружающим. Им сложно понять, за что их любят и насколько искренни чувства собеседника. Они очень зависимы от мнения других.

Нонкреативы обладают низкой позитивной самореализацией. Они меньше доверяют себе и не очень принимают свои достоинства и недостатки. Нонкреативы более склонны к самоуничижению и невротическому перфекционизму. Перфекционистские ожидания нонкреатива чаще выражаются в стремлении подчеркнуть свое преимущество и в компенсаторном чувстве всемогущества. Перфекционизм нонкреатива направлен не на достижение совершенства, а на оправдание невозможности его достижения.

На основании вышеизложенных результатов можно сказать, что характер взаимосвязи между структурными компонентами психологического благополучия и креативной идентичностью будет существенно различаться у креативов и нонкреативов. Проверить выдвинутую гипотезу позволит корреляционный анализ и факторный анализ.

Проверить выдвинутую гипотезу позволит корреляционный анализ и факторный анализ.

Таблица 2.

Корреляционные связи показателей психологического благополучия студентов-креативов

| Показатели | Эмоции | Вовлеченность | Отношения | Осмысленность | Позитивная самореализация |
|---------------------------|-------------|---------------|--------------|---------------|---------------------------|
| Креативная идентичность | -0,19 | 0,12 | -0,35 | -0,05 | -0,06 |
| Эмоции | | -0,15 | 0,70 | -0,08 | 0,04 |
| Вовлеченность | -0,15 | | -0,22 | 0,46 | 0,49 |
| Отношения | 0,70 | -0,22 | | 0,45 | 0,26 |
| Осмысленность | -0,08 | 0,46 | 0,45 | | 0,64 |
| Позитивная самореализация | 0,04 | 0,49 | 0,26 | 0,64 | |

Анализируя таблицу, следует отметить, что креативная идентичность не имеет прямых взаимосвязей с показателями психологического благополучия. Креативная идентичность имеет обратную корреляцию (-0,35) с позитивными отношениями креативных студентов. Возможно, данный феномен связан с более высокой избирательностью в отношениях креатива и его стремлением устанавливать коммуникативные связи с творческими людьми.

Весьма примечательным является чрезвычайно высокая прямая корреляция (0,70) положительных эмоций с позитивными межличностными отношениями. Креативные студенты склонны испытывать положительные эмоции в процессе удовлетворения коммуникативных потребностей. Социальная группа, в которой отсутствует возможность доверительных отношений и развивать собственную индивидуальность, становится нереферентной для креатива.

Стоит отметить значимую прямую связь мотивационной вовлеченности с осмысленностью жизни (0,46) и позитивной самореализацией (0,49). Данный результат свидетельствует о том, что чем выше субъективная позиция креативной личности, тем выше осознанность ее жизненного пути и уверенность в возможности реализовать свои способности.

Позитивные отношения креатива, помимо положительных эмоций, напрямую связаны с осмысленностью жизни (0,45). Чем более осмысленна жизнь креатива, тем более он склонен доверять окружающим и вступать с ними в тесные, эмоционально насыщенные отношения.

Осмысленность жизни также тесно связана с позитивной самореализацией (0,64). Стремление осознать смысл жизненного пути приводит к повышению уверенности в себе и формированию позитивного перфекционизма.

Таблица 3.

Корреляционные связи показателей психологического благополучия студентов-нонкреативов

| Показатели | Эмоции | Вовлеченность | Отношения | Осмысленность | Позитивная самореализация |
|-------------------------|--------|---------------|-------------|---------------|---------------------------|
| Креативная идентичность | 0,03 | -0,13 | -0,02 | 0,07 | -0,09 |
| Эмоции | | 0,20 | 0,45 | 0,50 | 0,02 |
| Вовлеченность | 0,20 | | -0,28 | -0,38 | -0,37 |

Продолжение таблицы 3.

| Показатели | Эмоции | Вовлеченность | Отношения | Осмысленность | Позитивная самореализация |
|---------------------------|-------------|---------------|-------------|---------------|---------------------------|
| Отношения | 0,45 | -0,28 | | 0,58 | 0,55 |
| Осмысленность | 0,50 | -0,38 | 0,58 | | 0,50 |
| Позитивная самореализация | 0,02 | -0,37 | 0,55 | 0,50 | |

Анализируя таблицу 3, следует отметить, что креативная идентичность некреативного студента не связана с показателями психологического благополучия.

Позитивная эмоциональность некреативов имеет прямую связь с позитивными отношениями (0,45) и осмысленностью жизни (0,5). Потребность некреатива в положительных эмоциях достигается посредством повышения стремления к близким контактам с окружающими и целенаправленности жизни.

Интересным является тот факт, что обнаружена обратная связь мотивационной вовлеченности некреативов с осмысленностью жизни (-0,38) и позитивной самореализацией (-0,37). Чем более некреатив стремится к надситуативной активности, тем менее он уверен в предсказуемости жизни и возможности полноценно реализоваться в жизни. Субъектность не позволяет некреативу быть высокопродуктивным.

Позитивные социальные отношения некреативов с осмысленностью жизни (0,58) и позитивной самореализацией (0,55). Умение налаживать взаимовыгодные контакты является для некреатива основой формирования смысла жизни. Умение следовать компромиссным и конформным установкам, возможно, становится ведущим

фактором социализации некреатива. Стремление реализовать себя в деятельности, связанной с установлением позитивных отношений также более выражено у некреативов.

На основании эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Некреативы более склонны выражать отрицательную эмоциональность, чем креативы. Они реже испытывают положительные эмоции, менее склонны устанавливать эмоционально насыщенные контакты, менее альтруистичны.

2. Некреативы обладают менее выраженным смыслом жизни. Отсутствие стремления решать жизненные задачи нестандартно и стремление плыть по течению жизни приводит к формированию личности, мало способной рефлексировать свой жизненный путь, планировать индивидуальную траекторию жизни.

3. Чем более осмыслена жизнь креатива, тем более он склонен доверять окружающим и вступать с ними в тесные, эмоционально насыщенные отношения.

4. Чем более некреатив стремится к надситуативной активности, тем менее он уверен в предсказуемости жизни и возможности полноценно реализоваться в жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Креативная идентичность старшеклассников как предиктор психологического благополучия // Педагогическое образование в России. 2014. №7. С. 106–108
2. Csikszentmihalyi, M. The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities. // Personality and Social Psychology Bulletin. 2012. № 38. Pp. 123–129.
3. Richards, Ruth. Everyday creativity in the classroom. // In Ronald A. Beghetto & James C. Kaufman, Eds., Nurturing creativity in the classroom (pp. 206-234). 2010. UK : Cambridge University Press.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 37.018.1
ББК 4490.3

ГСНТИ 14.07.05

Код ВАК 13.00.01

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru.

УЧЕТ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СУДЕБНЫХ СПОРОВ О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейное воспитание; конфликты, связанные с воспитанием детей; судебные споры о воспитании детей; типы родителей; психолого-педагогическое сопровождение судебных споров о воспитании детей.

АННОТАЦИЯ. С осознанием ведущей роли семьи в формировании личности ребенка, а также ростом правового сознания родителей сегодня наблюдается существенное увеличение числа судебных споров о воспитании детей. Однако вынесение психологического конфликта в правовое поле не способствует его разрешению, а порой и усугубляет ситуацию. В свете такого замечания особую значимость приобретают исследования системного характера, ориентированные на изучение существенных типологических особенностей родителей-участников судебных споров о воспитании детей, как психологического основания конструктивного разрешения конкретной конфликтной ситуации, связанной с воспитанием ребенка.

Vasiagina Natalia Nikolayevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

THE ROLE OF TYPOLOGICAL FEATURES OF PARENTS IN PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF COURT DISPUTES ON PARENTING

KEY WORDS: family education; conflicts related to child parenting; court disputes on parenting; types of parents; psychological-pedagogical support of disputes on parenting.

ABSTRACT. The article reveals that the growing role of the family in shaping the child's personality, as well as the growth of legal consciousness of parents, causes a significant increase in the number of court disputes on parenting. However, the transfer of a psychological conflict into the legal field does not lead to its resolution, and sometimes even aggravates the situation. In the light of these observations, special importance is attached to the studies of a systemic nature, focused on the investigation of significant typological characteristics of parents participating in court disputes on parenting. Such studies may function as a psychological foundation of a constructive resolution of a particular conflict situation associated with child parenting.

Семейные конфликты, связанные с воспитанием детей, причины их возникновения и последствия для отдельных членов семьи и семейной системы в целом вызывают большой исследовательский интерес. При изучении этого аспекта семейного воспитания отечественными психологами описаны типы семейных конфликтов, связанных с воспитанием детей (Н. Н. Васягина, В. Н. Дружинин, Л. Б. Шнейдер, В. М. Целуйко), определены факторы, оказывающие влияние на возникновение и разрешение таких конфликтов, среди которых: личностные особенности родителей (Н. Н. Васягина, А. И. Захаров, С. В. Ковалев), стратегии их поведения в конфликте (Н. В. Гришина, В. А. Сысенко, Л. Б. Шнейдер), перенос личного конфликта между супругами в сферу воспитания детей (Б. Т. Херсонский, С. В. Дворяк), особенности взаимоотношений с детьми (Н. Н. Васягина, В. М. Целуйко, Э. Г. Эйдемиллер), несовпаде-

ние у родителей систем жизненных ценностей и нравственных ориентиров, на основе которых должно происходить воспитание детей (С. В. Дворяк, Б. Т. Херсонский), несогласованность представлений о воспитательных стратегиях и содержании ролей отца и матери, либо нежелание одного из родителей участвовать в воспитании детей (Н. Н. Васягина, В. А. Сысенко, В. М. Целуйко).

Отдельные работы посвящены изучению последствий конфликтов в сфере воспитания детей для отдельных членов семьи. Так, для родителей последствиями таких конфликтов являются развитие чувства вины в связи с «воспитательной неудачей», разочарование в избранной воспитательной позиции, в себе и в ребенке, утрата нормальных супружеских отношений, отсутствие чувства близости с ребенком, невозможность реализовать себя в качестве родителя, разрыв отношений с ребенком по мере его взросления, невротические нару-

шения (Н. Н. Васягина, С. Минухин, А. С. Спиваковская, В. А. Сысенко, Э. Г. Эйдмиллер, В. В. Юстицкий). Последствиями семейных конфликтов для детей являются повышение риска нервно-психических заболеваний, снижение способности к адаптации, усиление дефектов морального порядка, формирование амбивалентных или враждебных чувств к своим родителям (Н. Н. Васягина, П. Б. Ганнушкин А. Г. Иванов-Смоленский, В. В. Ковалев, А. Е. Личко, В. Ф. Матвеев, В. А. Сысенко), потеря моделей идентификации либо комплиментарности во взаимоотношениях с лицами своего или противоположного пола и т. п. (С. В. Дворяк, В. Н. Дружинин, Р. В. Овчарова, В. А. Сысенко, В. М. Целуйко).

В своем большинстве возникающие в семье конфликты, связанные с воспитанием детей, разрешаются родителями самостоятельно. Однако в ряде случаев, если самостоятельно конфликт разрешить не удастся, родители прибегают к судебному способу его разрешения [2;5;7].

В мировой судебной практике общепринятой сегодня является точка зрения, согласно которой благополучно разрешить судебный спор о воспитании ребенка исключительно правовыми способами невозможно, поскольку причиной такого спора является наличие у родителей психологического конфликта (К. Аронс, Л. Паркинсон). Понять причины возникновения таких споров, принять наиболее правильное, учитывающее интересы детей и родителей, решение, а также создать условия для психологического принятия судебного решения, как условия его дальнейшего исполнения, позволяет процедура психологического сопровождения судебного спора (Д. Дарнелл, П. Синко, Х. Хейнонен). Обобщая накопленный зарубежными коллегами опыт, можно выделить две модели психологического сопровождения судебных споров о воспитании детей. Первая модель – «семейные суды», предполагает, что судьи и сотрудники аппарата обладают психологическими знаниями, либо в обязательном порядке привлекают педагога-психолога, который оказывает судье профессиональную помощь в понимании психологических аспектов конфликта. Вторая модель основана на применении процедуры медиации – урегулирования спора, возникшего между родителями, о воспитании ребенка независимым посредником [1].

В России до начала 1990 г. споров о воспитании детей практически не было (О. С. Иоффе, А. М. Нечаева и др.). Это объяснялось существовавшей в советские годы убежденностью в приоритетном праве матери на воспитание детей [3]. Функцию по

разрешению судебных споров о воспитании детей, как правило, выполняли специалисты органов опеки и попечительства, которые, как правило, не имели ни психологического, ни педагогического образования, а потому их участие в разрешении судебных споров было формальным [6].

В последние 10–15 лет осознание ведущей роли семьи в формировании личности ребенка, рост правового сознания населения привели к существенному увеличению количества судебных споров в сфере воспитания детей и повышению внимания общества к процессу их рассмотрения. Одновременно с этим обнажилась неэффективность существующего механизма разрешения этой категории споров (Н. Н. Васягина, А. М. Нечаева, Т. В. Сахнова, Г. Тюрин и др.), поскольку вынесение психологического конфликта в правовое поле не способствует его разрешению: судья, не имея специальных познаний, не может оказать родителям необходимую им психологическую помощь, поэтому решения, принимаемые судом по этой категории дел, не приводят к устранению конфликта, а еще более усугубляют ситуацию [4]. Таким образом, сегодня проблема разрешения судебных споров о воспитании детей смещается из плоскости юридической в плоскость психолого-педагогическую. Однако на практике поиск путей решения этой проблемы вызывает существенные затруднения в связи с отсутствием исследований, посвященных данной проблематике. В этой связи особую актуальность приобретают исследования системного характера, ориентированные на изучение существенных (типологических) психологических особенностей родителей-участников судебных споров о воспитании детей как психологического основания для разработки программы психолого-педагогического сопровождения такой категории судебных споров.

Исследование типологических особенностей родителей-участников судебных споров, связанных с воспитанием детей как психологического основания для разработки программы психолого-педагогического сопровождения такой категории судебных споров, проводилось на базе районных судов г. Екатеринбурга Свердловской области в период с 2009 г. по 2014 г. (в исследовании участвовала А. А. Евладова, работа которой осуществлялась под нашим руководством). Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило 186 человек.

Опираясь на описанные выше данные, раскрывающие причины возникновения конфликтов родителей по вопросам воспитания детей, наряду с изучением исковых заявлений и протоколов судебных заседа-

ний, все участники были обследованы с помощью ряда психодиагностических методик: тест-опросник Кэттелла, опросник К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов», опросник Р. В. Овчаровой «Сознательное родительство», «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е. И. Захаровой, опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса.

Исследование происходило в два этапа. На первом этапе нами было изучено содержание и психологические особенности участников судебных споров о воспитании детей, эмпирически верифицирована типология родителей-участников судебных споров, связанных с воспитанием детей. На втором – с учетом выявленной типологии разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения судебных споров, связанных с воспитанием.

В ходе реализации первого этапа исследования, мы установили, что психологическое содержание судебных споров о воспитании детей связано с определением порядка общения родителей и ребенка (63% от общего числа) и места жительства ребенка (37% от общего числа), причем независимо от категории, такие судебные споры значительно чаще инициируются отцами (65,1%), нежели матерями (34,9%). Декларируемые и реальные мотивы как обращений родителей-инициаторов, так и возражений родителей-ответчиков по судебным спорам о воспитании детей не совпадают: указывая на желание защитить интересы ребенка, родители в реальности руководствуются личными мотивами – (89,3% от общего числа). Родители, обращающиеся за судебным разрешением споров о воспитании детей, имеют сходные психологические особенности в зависимости от категории судебного спора и положения в судебном процессе. Родителям, обращающимся в суд по спорам, связанным с определением порядка общения с ребенком, присущи авторитарность (72,4%), доминантность (81,1%), сочетание повышенной моральной ответственности и требовательности к ребенку (69,9%); родителям-оппонентам – тревожность (68,9%), мнительность (73,1%), закрытость (80,5%), склонность к самоизоляции в сочетании с завышенной самооценкой и эгоцентризмом (84,3%). Для родителей, обращающихся в суд по спорам, связанным с определением места жительства ребенка, ведущей характеристикой является слабость характера (76,1%), эмоциональная нестабильность (84,0%), склонность к самоуничтожению (77,2%); для родителей-оппонентов – склонность к соперничеству (82,6%), высокая степень конфликтности в

сочетании с низкой эмоциональной культурой (78,8%).

Одной из важнейших задач первого этапа исследования являлась эмпирическая верификация типологии родителей-участников судебных споров, связанных с воспитанием детей. Для этого весь массив полученных в исследовании эмпирических данных был подвергнут кластерному анализу (метод К-средних), позволяющему разделить выборку на качественно однородные группы. В результате было выявлено две группы респондентов, обладающих сходными психологическими характеристиками, в первую из которых вошли 115 респондентов, во вторую – 71 респондент. Расстояние между объектами от 2,8 до 22,8.

Для выделения кластеров значимыми оказались восемнадцать критериев, которые представлены в порядке убывания степени значимости: робость – смелость ($p=0,98$), предпочтение в ребенке детских качеств ($p=0,94$), мотивы обращения в суд – мотивы возражения ($p=0,93$), количество стратегий поведения в конфликте ($p=0,93$), ориентация на состояние ребенка при взаимодействии ($p=0,92$), безусловное принятие ребенка ($p=0,91$), категория спора о воспитании ($p=0,91$), самоконтроль – импульсивность ($p=0,86$), положение в судебном процессе ($p=0,73$), родительское отношение ($p=0,64$), умение воздействовать на состояние ребенка ($p=0,60$), ведущая стратегия поведения в конфликте – соперничество ($p=0,52$), способность к сопереживанию с ребенком ($p=0,46$), гиперпротекция ($p=0,37$), родительская ответственность ($p=0,36$), подчинение – доминантность ($p=0,35$), сдвиг в установках в зависимости от пола ребенка (предпочтение мужских качеств) ($p=0,34$), отношение к себе как к родителю ($p=0,32$).

Анализ полученных данных позволил описать два типа родителей, прибегающих к судебному способу разрешения споров о воспитании детей.

Родители первого типа (61,6% от общего количества респондентов) уверены в себе, доминантны, импульсивны. В конфликте, как правило, используют стратегию «соперничество». Считают себя «хорошим» родителем, уверены в правильности применяемых методов воспитания, однако ответственность за воспитание делегируют третьим лицам. Выстраивая детско-родительские отношения, склонны к доминирующей гиперпротекции, ориентируются в первую очередь на свои потребности, не принимая в расчет интересы и состояние ребенка. Предъявляя высокие требования к ребенку, не способны понять и разделить его чувства, поскольку имеют низкий уровень эмпатии,

предпочитают в ребенке мужские качества. Этот тип был назван нами «доминантный».

В подавляющем большинстве (74,5% от общего числа родителей данного типа) такие родители являются участниками споров об определении порядка общения с ребенком, выступая практически в равной мере в качестве инициаторов (36,7% от общего числа родителей данного типа) и ответчиков (37,8% от общего числа родителей данного типа). При этом, независимо от положения в судебном процессе, основным мотивом участия в судебном споре для них является отстаивание своей позиции, конкуренция со вторым родителем. В спорах об определении места жительства ребенка «доминантные» родители в основном выступают в качестве ответчика (25,5% от общего числа родителей данного типа), при этом ведущими мотивами возражения являются обида, месть второму родителю.

Второй тип был назван нами «зависимый» (38,4% от общего количества респондентов). Родители этого типа отличаются мнительностью, склонностью к подчинению, эмоциональной закрытостью. Поведение в конфликте варьируется в зависимости от ситуации, при этом, как правило, выбираются малоэффективные стратегии поведения. При явно выраженном критичном отношении к себе как родителю эмпатичны к ребенку: тонко чувствуют его состояние, ориентируются на ребенка при взаимодействии, безусловно принимают его. Растворяясь в ребенке, склонны к его инфантилизации, потворствующей гиперпротекции, смещению установки к ребенку в зависимости от его пола.

Чаще всего (69,9% от общего числа родителей данного типа) такие родители являются инициаторами спора об определении места жительства ребенка, руководствуясь страхом «потерять» ребенка и желанием юридически закрепить свое преимущественное право на воспитание. В спорах об определении порядка общения с ребенком «зависимые» родители могут выступать как в качестве инициатора (12,3% от общего числа родителей данного типа), так и в качестве ответчика (17,7% от общего числа родителей данного типа), при этом ведущим мотивом обращения (возражения) является стремление исключить воспитательное влияние второго родителя на ребенка.

Таким образом, анализ психологических особенностей родителей, обращающихся в суд по вопросам, связанным с воспитанием детей, показал, что для них характерна личностная незрелость, несформированность оптимальных стратегий поведения в конфликте, выраженные нарушения в детско-родительских отношениях.

Выявленные проблемы могут варьироваться, получая содержательную конкретизацию в зависимости от типологической принадлежности родителя-участника судебного спора о воспитании детей, однако во всех случаях имеют сквозной характер, затрагивая как личность родителя, так и сферу его отношений с ребенком и вторым родителем.

На втором этапе исследования, опираясь на типологические особенности родителей, описанные выше, мы разработали и апробировали программу психолого-педагогического сопровождения судебных споров, связанных с воспитанием детей.

Психолого-педагогическое сопровождение судебных споров о воспитании детей мы рассматриваем как процесс профессиональной деятельности психолога, направленный на оказание помощи родителям при сохранении максимума их свободы и ответственности за выбор решения актуальной проблемы, обеспеченный органическим единством диагностики психологических проблем родителей, препятствующих конструктивному разрешению спора о воспитании детей и информационного поиска возможных путей их нивелирования.

Целью программы является создание условий для изменения в процессе психологической работы личности родителя: его личностного роста, гармонизации отношений с собой и окружающими (в первую очередь, с ребенком и вторым родителем) и, как следствие, конструктивное разрешение конкретной конфликтной ситуации, связанной с воспитанием ребенка.

В ходе реализации предлагаемой нами программы решаются следующие задачи: развитие навыков рефлексии, формирование мотивации на личностные изменения, осознание личностных проблем, блокирующих понимание характера взаимодействия с членами семьи, повышение компетентности в решении трудных ситуаций межличностного взаимодействия и обучение навыкам эффективного разрешения конфликтных ситуаций, повышение родительской компетентности, овладение эффективными приемами воспитания, принятие ответственности за свои решения и поступки.

Формой реализации программы является рефлексивный тренинг, обеспечивающий осмысление участниками личностных и межличностных стереотипов и их преобразование.

Программа рассчитана на 72 часа, из которых 36 часов (девять занятий по четыре часа) – аудиторная работа и 36 часов – самостоятельная работа участников, и включает *три блока*, каждый из которых ориентирован на «проработку» одной из ключевых проблем родителей, прибегающих к су-

дебному разрешению споров о воспитании детей: личностный рост родителя, формирование оптимальных стратегий поведения в конфликте, оптимизация детско-родительских отношений.

При реализации первого блока особое место занимают методы, обеспечивающие личностный рост (рефлексивные самоотчеты, проективные методики), второго блока – методы, направленные на формирование навыков эффективного взаимодействия и оптимальных стратегий поведения в конфликте (проигрывание ситуаций, анализ «трудных случаев», обучение приемам саморегуляции), третьего блока – методы, ориентированные на повышение родительской компетентности (минилекции, групповые дискуссии по ключевым аспектам воспитания, проигрывание ситуаций).

Разработанная нами программа психолого-педагогического сопровождения судебных споров, связанных с воспитанием детей, была апробирована на базе Октябрьского районного суда г. Екатеринбурга. В апробации приняли участие 24 родителя (12 пар). Работа с группой велась в течение пяти недель, по два занятия в неделю с интервалом в 2–3 дня. Ретест производился с интервалом в 3 недели.

По окончании реализации программы у участников были зафиксированы существенные изменения в направлении гармонизации, которые затронули как личность родителя, так и сферу его отношений с ребенком и вторым родителем (проверка достоверности сдвига показателей осуществлялась с помощью Т-критерия Вилкоксона). Так, у родителей первого типа серьезные изменения коснулись характеристик, касающихся личностных качеств – снизилась импульсивность поведения (–1,6) (здесь и далее указаны *M_d*), повысилось доверие к миру, окружающим (1,4) и уровень эмпатии (2,7). Иным стало поведение данного типа родителей в конфликтной ситуации: расширился репертуар стратегий поведения (1,3), ведущей стратегией поведения в конфликте стал компромисс (1,5), произошла дифференциация в осознании супружеских конфликтов, сократилась частота их переноса в сферу воспитания (–2,6). Наиболее существенный сдвиг у родителей первого типа произошел в сфере взаимоотношений с ребенком – они стали лучше ощущать эмоциональное состояние своих детей (2,2), понимать причины, вызвавшие это состояние (1,9), и сопереживать ребенку (2,6). Одновременно с этим изменились и чувства родителей по отношению к ребенку – повысился уровень принятия ребенка (2,9), интерес к ребенку (3,1). Стиль родительского

воспитания изменился с авторитарного на демократический (2,5), завышенный уровень ожиданий по отношению к ребенку сменился пониманием реальных его возможностей (–2,2), родители перешли от попыток моделирования личности ребенка по созданному ими образу к оказанию помощи в раскрытии личностного потенциала. Произошло принятие ответственности за воспитание (2,1).

У родителей второго типа основные изменения коснулись характеристик, касающихся личностных качеств – появилось чувство уверенности в себе, ощущения силы собственного «Я» (3,2), существенно снизилась внутренняя тревожность (–2,2) и напряженность (–2,1). При сохранении вариативности поведения в конфликте наметилась ведущая стратегия – сотрудничество (1,7), снизилась частота переноса супружеских конфликтов в сферу воспитания ребенка (–2,7).

Перестройка характеристик эмоционального взаимодействия с ребенком выразилась в установлении партнерских отношений с ребенком (2,8), признании его автономности (2,1), поощрении активности (2,9). Отношения с ребенком изменились в сторону сотрудничества (2,93), снижения излишнего потворствования (–2,93) и большей удовлетворенности отношениями с ребенком (2,13).

Таким образом, анализ полученных в результате апробации программы данных позволяет утверждать, что в процессе реализации разработанной нами программы у родителей произошли существенные позитивные изменения, носящие сквозной характер. Разрешение психологического конфликта между родителями, их личностный рост и повышение воспитательной компетентности предопределили исход судебных споров о воспитании детей – двадцать родителей (83,33%), завершили спор о воспитании детей мировым соглашением, удовлетворяющим их интересы и интересы ребенка (заметим, в реальной судебной практике, согласно статистическим данным, процент заключаемых мировых соглашений по данной категории споров составляет не более 5%); четверо (16,67% от общего числа родителей-участников программы) – продолжили судебное разбирательство, но решение суда сочли справедливым. Важно подчеркнуть, что в течение года с момента окончания программы, ни один из ее участников повторно в суд не обращался, что, безусловно, является показателем эффективности разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения судебных споров о воспитании детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваягина Н. Н. Психологическое содержание судебных споров о воспитании детей // International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists «Science of future», the 8th of August, 2014, Geneva (Switzerland), V. 3, p. P. 183-191.
2. Ваягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. – 2013. №2.
3. Ваягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
4. Ваягина Н. Н. Евладова А. А. Психологические типы родителей, обращающихся в суд по поводу разрешения судебных споров, связанных с воспитанием детей // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 10. С. 165 – 168.
5. Захарова Е. И. Особенности внутренней позиции родителя // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научной конференции. М., 2003. Т. 2. – С. 142 – 144.
6. Нечаева А. М. Защита прав ребенка в рамках семейного законодательства России // Право и политика. 2004. № 4. С. 124–130.
7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : ЗАО «Институт психологии и психотерапии», 2002.

Статью рекомендует доктор пед. наук, профессор Е. А. Казаева

Ларионова Ирина Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: larionova@uspu.ru.

Ларионова Светлана Олеговна,

старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики, Институт социального образования; Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svetlana@uspu.ru.

ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «ОТНОШЕНИЯ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отношения; взаимоотношения; межличностные взаимоотношения; личность; воспитание.

АННОТАЦИЯ. Категория «отношения» – наиболее общая категория, поскольку является предметом исследования многих областей науки (математика, социология, философия, педагогика, психология и другие), в которых она имеет свое специфическое толкование. В статье автор проводит историко-логический анализ категории «отношения».

Larionova Irina Anatolievna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Social Work Technologies, Head of Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Larionova Svetlana Olegovna,

Senior Lecturer, Department of Psychology and Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

HISTORIC-LOGICAL ANALYSIS OF THE CATEGORY "RELATIONS"

KEY WORDS: relations; interrelations; interpersonal relations; person; education.

ABSTRACT. The article argues that the category of "relations" is a most general category, because it is studied by many branches of science (mathematics, sociology, philosophy, pedagogy, psychology, etc.), in which it has various specific interpretations. The article carries out a historic-logical analysis of the category "relations".

Проблема отношений в плане теоретического исследования поставлена давно. В значительной степени основные ее положения разработаны в работах А. Ф. Лазурского, В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева и других ученых.

Категория «отношения» – наиболее универсальная категория, поскольку является предметом исследования многих наук. В самом общем виде, отношение – «философская категория, характеризующая определенные взаимозависимости элементов определенной системы. Отношения носят объективный и универсальный характер. Отношение может выступать в роли свойства или признака вещей. Вещь, взятая в разных отношениях, выявляет различные свойства. Отношения вещей и явлений друг к другу бесконечно многообразны: пространственные и временные, причинно-следственные, отношения части и целого, формы и содержания, внешнего и внутреннего и др.» [26, с. 454].

В зависимости от сферы рассмотрения данной категории и выполняемых задач выделяют:

– «объективное отношение – количественное или качественное проявление взаимосвязей, имеющее ряд форм: математические,

физические, физиологические, общественные (в частности, производственные), межличностные отношения;

– субъективное отношение – атрибут сознания: отношение к труду, эмоциональное отношение, личное отношение» [20, с. 85].

Особый тип отношений составляют общественные отношения как «взаимосвязи между социальными общностями и их свойствами, возникающими в процессе совместной деятельности» [21, с. 258]. Общественные отношения могут быть классифицированы в соответствии со сферой их рассмотрения. Различают классовые, национальные, групповые, семейные отношения (на уровне социальных общностей); производственные, учебные, театральные отношения (на уровне занятых той или иной деятельностью групп); межличностные отношения (на уровне взаимосвязей между людьми в группах); внутриличностные отношения (например, эмоционально-волевые установки субъекта по отношению к себе или аффективное отношение по отношению к кому-либо другому).

Общественные отношения носят «безличный характер, не персонифицированы и существуют безотносительно к конкретным индивидам; они не могут быть раскрыты без учета психологии конкретных лично-

стей, их места в системе общественных отношений, позиций, занимаемых в социальной структуре общества» [8, с.65].

В функционально-динамической структуре личности отношения занимают видное место. «Отношения не являются начальным свойством человека. Они – продукт индивидуального развития. Они складываются и формируются на протяжении всей его жизни и деятельности и оказывают непосредственное влияние на внутренние (субъективные) условия развития активности личности, на формирование ее свойств, поведение» [там же, с. 66].

В психологии понятием «отношение» определяется связь человека с окружающим его миром вещей и людей. Различают психические, психологические, социально-психологические, социальные отношения.

Особую форму взаимосвязи людей, возникающей в процессе совместной деятельности, составляют социально-психологические отношения. К этой категории относятся межличностные отношения и взаимоотношения.

В психологии так рассматриваются данные формы взаимосвязи людей: «Межличностные отношения – форма взаимодействия, взаимосвязи, взаимопонимания и взаимоприятия людей», а «взаимоотношения – встречные интегрированные отношения людей, которые проявляются в групповых эффектах сотрудничества: соревнования, сплоченности, совместимости, дружбы, взаимопонимания также в качествах личности, характеризующих психологические особенности общения человека (общительность, обаятельность, агрессивность)» [8, с. 66].

Концепция отношений личности, выдвинутая впервые А. Ф. Лазурским, была разработана В. Н. Мясищевым и получила дальнейшее развитие в работах современных психологов. В. Н. Мясищев определил отношения как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [14, с. 111].

Важной стороной учения В. Н. Мясищева является сделанный им анализ часто воспринимающихся как синонимы понятий «взаимоотношение» и «взаимодействие». Он указал на их взаимовлияние и отметил, что взаимоотношение играет суще-

ственную роль в характере процесса взаимодействия и, в свою очередь, представляет результат взаимодействия. «В характере взаимодействия складываются отношения – это понятно, но этот характер зависит не только от отношений, а от внешних обстоятельств и положения взаимодействующих. Таким образом, существует тесная связь между процессом взаимодействия людей и их взаимоотношениями, но оба эти понятия не идентичны и не заменяют друг друга. Взаимоотношения являются внутренней личностной основой взаимодействия, а последние – реализацией или следствием и выражением первого» [там же, с. 115].

В своей теории В. Н. Мясищев проанализировал отношения учащихся различных возрастных категорий. Ребенок в процессе развития, указывал В. Н. Мясищев, только с какого-то момента становится сознательным, т. е. «сознательно относящимся существом» [там же, с. 119]. Отношения дошкольников, например, отличаются выраженностью и избирательностью. «В этом периоде развития отношения характеризуются ситуативной мобильностью, легко меняются контрастно ПОД влиянием переходящего эмоционального состояния. Отношения тесно слиты с поступком и реакцией. Они выражаются в поступке. Характер и уровень развития отношений определяется в этом возрасте прежде всего взрослыми (родителями, воспитателями)» [там же, с. 120].

В школьном возрасте в связи с получением нового статуса – «учащийся», структура отношений поднимается на новую ступень. Эти изменения, по словам В. Н. Мясищева, происходят за счет внесемейных обязанностей и обязательного учебного труда. «На новую ступень поднимается управление своими действиями и структура отношений, определяемая требованиями объективной необходимости [там же, с. 120].

В старшем школьном возрасте развитие отношений характеризует «формирование принципов, принципиальных отношений и поведения, убеждения и идеалов» [там же, с. 121].

Так, «отношения» в своем развитии проходят несколько этапов и на их формирование влияют различные факторы в зависимости от возраста ребенка (см. табл. 1).

Таблица 1.

Характер отношений с окружающим миром в зависимости от возраста ребенка

| Возраст | Основные стороны отношений | Факторы, влияющие на развитие отношений | Характеристика отношений |
|------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------------|
| Дошкольный | Родители, сверстники, воспитатель | Эмоциональное состояние, ситуация | Мобильные, контрастные |
| Младший школьный | Учитель, родители, сверстники | Внесемейные обязанности, обязательный учебный труд | Выраженные, относительно устойчивые |

Продолжение таблицы 1.

| Возраст | Основные стороны отношений | Факторы, влияющие на развитие отношений | Характеристика отношений |
|------------------|---------------------------------|---|--|
| Подростковый | Сверстники, родители | Статусное положение, внутренняя позиция | Подвижные, выраженные с постепенным переходом к стабильности |
| Старший школьный | «Значимые» взрослые, сверстники | Принципы, убеждения, идеалы | В большей степени осознанные и устойчивые |

Таким образом, характер отношений с окружающим миром во многом определяется возрастными особенностями детей, т. е. теми факторами, которые составляют содержательную сторону каждой возрастной группы.

В концепции Л. И. Божович психологическая характеристика понятия «отношения» является наиболее полной, т. е. отношение личности характеризуется не только объектом и направлением, но и мотивацией. При одном и том же объекте и направлении отношение может быть психологически различно в зависимости от того, чем оно мотивировано [3].

Интересна, на наш взгляд, позиция А. И. Щербакова и В. В. Богословского в определении понятия «отношения». Они вводят временной отрезок в характере данного явления. Позицию личности к явлениям природы и явлениям общественной жизни прошлого они определяют лишь как отношение, хотя оно не изолировано от настоящего и является активным процессом. Позицию личности по отношению к вступающей с ней в контакт другой личности или группы, к коллективу, общественному явлению, совершающемуся в настоящий момент, определяют как взаимоотношение. Авторы данной теории выделяют такие существенные признаки взаимоотношений, как многоступенчатость, динамичность, устойчивость [27].

Традиционно в отношении человека к человеку принято различать объективные и субъективные аспекты. Объективные отношения – те, в которые люди вынуждены вступать в процессе своей жизнедеятельности, а субъективное отражение данных отношений в виде мыслей и чувств составляет субъективные отношения.

Субъективные отношения в литературе чаще всего обозначаются термином личные отношения или «интерперсональные»; объективные отношения – общественные, социальные или деловые.

Деловые создаются в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных инструкцией, уставом, постановлением. При формировании группы определяются функции ее членов.

Личные взаимоотношения возникают на основе психологических мотивов: симпатии, общности взглядов, интересов, комплементарности (дополнения друг друга), неприязни и др. Взаимоотношения могут прекратиться, как только исчезают психологические мотивы, породившие их. Система личных взаимоотношений выражается в таких категориях как дружба, товарищество, любовь, ненависть, отчужденность [16].

Я. Л. Коломинский, дав полный обзор точек зрения по вопросу соотношения понятия «взаимоотношения» с понятием «общение», приходит к следующим выводам: «Общение – это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения». Таким образом, «взаимоотношения, с одной стороны, реализуются и проявляются в процессе общения, представляя собой его мотивационно-потребностную основу, а с другой – видоизменяются, развиваются, формируются в зависимости от особенностей его протекания. Взаимоотношения – это обязательно прямые межличностные отношения» [9, с.12].

Категории «отношения», «взаимоотношения», «межличностные отношения» будут рассматриваться нами в одном синонимическом ряду, т. к. по своему лексическому значению не повлекут иного толкования содержания исследования.

Педагогика, наряду с психологией, на протяжении всей своей истории неразрывно связана с философией, для которой проблемы отношения являются основополагающими. Поскольку философия широко использует понятие «отношения», прилагая его ко всем сторонам действительности, а педагогика опирается на нее как на методологическую основу, ясно, что это понятие нашло в педагогике и место, и специфическое толкование.

Педагогика рассматривает отношения в различных системах: учитель-ученик, учитель-класс, учитель-родители, учитель-учитель, учитель-администрация, ученик-ученик. Все они достаточно сложны и имеют специфические условия развития. «Со всем сложнейшим миром окружающей дей-

ствительности ребенок вступает в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается и переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом ребенка. Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому росту, тем не менее он создает в каждый момент определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им – задача воспитателя [6, с. 4]. Таким образом, значительная роль в этом плане отводится отношениям в системе учитель – ученик.

Вопрос о позиции воспитателя и воспитанников, о характере их отношений всегда был одним из наиболее острых и актуальных и рассматривался педагогами прошлого всесторонне.

Еще Я. А. Коменским выдвинут тезис о том, что школа должна способствовать формированию подлинно человеческих отношений, и в первую очередь это касается отношений педагогов и детей. Автор «Великой дидактики» советовал учить детей легко и радостно, «чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без насилия, без отвращения, словом, приветливо и приятно» [10, с. 543].

Большое внимание отношениям между воспитателем и воспитанником в педагогической системе уделял Д. Локк. Главным средством воспитания детей Д. Локк считал пример воспитывающих их людей, среду, в которой они живут. Он отмечал, что какие бы нравоучения и назидания ни давали ребенку, сильнейшее воздействие на его поведение оказывает образ действий тех, кто его растит. Выступая против принуждения и насилия в воспитании, он говорил, что «...род рабской дисциплины создает рабский характер» [13, с. 50].

Один из представителей швейцарского общественно-демократического движения И. Г. Песталоцци, обращаясь к учителю, писал о негативном влиянии авторитарного отношения учителя к воспитаннику, что «всякое подавление порождает недоверие, и что труд твой потерян, если оно пустит ростки» [18, с. 120]. И далее: «Ничто не вызывает у ребенка такого раздражения и недовольства, как то, что его наказывают за незнание, как за проступок. Кто наказывает невинность, тот утрачивает любовь...» [там же, с. 124].

Во второй половине XVIII в. в трудах выдающихся русских педагогов-просветителей настойчиво и последовательно развивается мысль, провозглашенная М. В. Ломоносовым, о необходимости уважения к личности воспитанника, гуманного отношения к нему.

И. И. Бецкой в «Наставлении воспитате-

лю» предписывает «обходиться со всякой тишостью и учтивостью» с воспитанниками [2].

Н. И. Новиков также видит в воспитателе «не строгого судью, но паче друга, приемлющего участие во всем... радующегося вместе с ними о содеянном ими добре и оказывающего сердечное огорчение, когда они имеют несчастье делать зло» [15, с. 143].

Новый этап в развитии характера школьных отношений связан с именами русских революционеров-демократов. Так, В. Г. Белинский указывал, что недостаточно воспитывать у детей лишь любовь к добру, необходимо также воспитывать у них и ненависть ко злу, давая им разумную свободу и самостоятельность, поскольку нельзя воспитать их нравственными, если они «не смеют рта открыть».

Значительное внимание данной проблеме уделено в трудах Н. Г. Чернышевского. Он считал, что доверять воспитание детей можно лишь людям, имеющим «твердые убеждения и прогрессивные идеалы, и действовать на учащихся следует мерами убеждения, а не принуждения и пользоваться при этом средствами, возбуждающими интерес к учению.

Методическому аспекту проблемы отношений учителя с детьми уделял большое внимание Н. А. Добролюбов. Он осуждал любые формы физического и психического угнетения детей, любое оскорбление и унижение их достоинства. Он считал необходимым, когда это нужно, выразить свое отношение к учащимся холодным взглядом, замечанием, выговором, запрещением.

Выступая против слепого, бездумного повиновения, абсолютизации логики «послушания», приводящей к остановке развития самостоятельных, творческих начал личности ребенка, Н. А. Добролюбов не декларировал, подобно либералистски настроенным педагогам, предоставление полной свободы, а рекомендовал разумное (сознательное) подчинение правилам поведения» [24, с. 73].

Д. И. Писареву принадлежит формулировка ключевой проблемы педагогического стимулирования: «приохочивать гораздо труднее, чем приневоливать» [19, с. 145]. Из сказанного очевидно, что проблема взаимоотношений учителя с учащимися уже в представлениях прогрессивных деятелей русской педагогики была тесно связана с проблемой педагогических требований.

Большое значение характеру отношений между учителем и воспитанником давал К. Д. Ушинский, полагая, что сознательное и обдуманное влияние на ученика возможно только при тесных, доброжелательных контактах, только «... при влиянии ума на ум, нравственности на нравствен-

ность, характера на характер, воли на волю. И если учитель не любит детей и не может вызывать у них симпатию, ... не может внушить ни уважения, ни любви к себе, то пусть лучше оставит дело воспитания...» [25, с. 526].

Идеи К. Д. Ушинского продолжали развивать его последователи Р. И. Водовозов, Д. Д. Семенов, Н. Ф. Бунаков, которые уделили большое внимание отношениям учителя с учащимися и их родителями.

Много места в сложном и противоречивом комплексе педагогических идей Л. Н. Толстого также занимают проблемы отношений участников учебного процесса. Причину нездоровых отношений Л. Н. Толстой видел в царящем в школе духе принуждения и подавления личности ребенка, не учитывающем его психику.

Первая половина XX в. была по-прежнему ознаменована стремлением педагогов разобраться в сложной иерархии школьных отношений. В одном из своих выступлений перед учителями М. И. Калинин говорил: «Воспитание учеников – это, прежде всего, поведение учителя в классе, это отношение учителя с учениками» [7, с. 77].

Н. К. Крупская мечтала о будущей школе, «где бы и ученики и учителя были воодушевлены одной идеей, делали бы одно дело» [11, с. 213]. Она считала, что в школе «лучшим средством воспитания является правильно налаженная коллективная жизнь, правильно налаженный труд и товарищеское, внимательное отношение к ребятам» [там же, с. 344].

Ценным вкладом в решение задач воспитания подрастающего поколения является педагогическая система А. С. Макаренко, в которой утверждались новые формы взаимоотношений воспитателя с учащимися. Свой новаторский принцип «параллельного действия» А. С. Макаренко основывает на понимании двустороннего характера воспитательного процесса, в котором активны и воспитатель и воспитанник. В основу нравственных отношений учителя и учащихся А. С. Макаренко положил принципы уважения и требовательности. «...Требовательное уважение, связанное с доверием, – основной принцип воспитания, – должно лечь в основу работы каждого учителя. Правдивое, неумолимое раскрытие отрицательных черт в воспитаннике необходимо сочетать с активизированием его положительных стремлений, как ярко выраженных, так и едва заметных, надо увлекать каждого воспитанника верой в его человеческие ценности» [17, с. 128].

А. С. Макаренко показал, что действительная сущность товарищеских отношений в коллективе состоит не в равенстве положений его членов, а в «ответственной зависимости», в личной ответственности каждо-

го за общее дело. «Вопрос отношения товарища к товарищу – это не вопрос дружбы, не вопрос любви, не вопрос соседства, а это вопрос ответственной зависимости. Даже если товарищи находятся в равных условиях, идут рядом в одной шеренге, коллектив, исполняя приблизительно равные функции, связывается не только дружбой, а связывается общей ответственностью, общим участием в работе коллектива» [там же, с. 210].

В 30-ых годах учеными предприняты конкретные исследования, рассматривающие вопросы взаимоотношений между учителем и учащимися (Ф. Ф. Королев, Г. С. Прозоров и др.). Авторы справедливо признают, что авторитет учителя, уважение и любовь к нему учащихся определяются его высокими моральными качествами, всесторонними научными знаниями, увлеченностью своей профессией, любовью к детям.

В исследованиях 50-60-х годов (Ф. Н. Гोनоблин, Н. В. Кузьмина, Н. А. Петров, Н. В. Страхов и др.) проблема взаимоотношений учителя с учащимися получила дальнейшее рассмотрение.

В эти годы в анализе проблемы отношений учителя и учащихся намечаются два направления. Первое выразилось в стремлении к дифференцированному и, следовательно, более углубленному изучению отдельных сторон вопроса, таких, как педагогический такт, авторитет и личный пример учителя, методы педагогического воздействия, воспитание сознательной дисциплины учащихся. Второе состояло в попытках интегративного подхода к проблеме, включения ее целиком в исследования более широкого круга, общих вопросов психологии учительского труда, педагогического творчества, профессиональной этики и мастерства.

К числу вопросов, получивших в первой группе исследований наиболее полное освещение, следует отнести вопрос о педагогическом такте. Такт педагога характеризуется А. Ю. Гординым как важное средство регулирования взаимоотношений со школьниками, которое «помогает ему избегать мер, унижающих учащихся, оскорбляющих их человеческое достоинство» [4, с. 34].

Особое внимание в работах данного направления уделялось разработке вопроса роли и месте педагогического требования в работе с детским коллективом.

К исследованиям второго направления относятся работы педагогов и психологов о профессиональных качествах личности учителя, специфике его труда, педагогической этике. Особое место среди исследователей педагогического творчества, морали, профессионального мастерства принадлежит выдающемуся педагогу В. А. Сухомлинскому. Он обратил особое внимание на отношение учителя к учащимся, тщательно

проанализировав роль любви и уважения учителя к детям в учебно-воспитательном процессе.

Гуманизм В. А. Сухомлинского в отношении к детям выразился в умении видеть и развивать в них все лучшее через привитие им положительных качеств. Пороки исчезают быстрее и менее болезненно, если их место в душе ребенка занимают достоинства, нужно только «...умение увидеть и неустанно укреплять, развивать в ребенке все лучшее» [23, с. 5].

Значительное место в своих произведениях В. А. Сухомлинский уделял учителю, который должен был так организовать свою деятельность, чтобы процесс учения приносил радость, а успех окрылял и способствовал раскрытию индивидуальности каждого ученика. «Учитель должен быть не только наставником, но и другом учащихся, вместе с ними преодолевать трудности, переживать, радоваться и огорчаться».

Доктор педагогических наук, автор книги «Искусство воспитывать» Ю. П. Азаров в главе о принципах формирования личности в целостном процессе воспитания выделяет принцип бережного отношения к личности школьника. «Бережность – не довесок и некая прибавка к формированию идейно-нравственных и трудовых качеств, а его основа... Бережность – целостное явление, которое вроде бы и неощутимо, но которое непременно присутствует повсюду: в учении, в играх, труде, в разговорах, в повседневном общении. Если бы у меня спросили, что самое главное в творчестве таких замечательных педагогов, как Корчак и Сухомлинский, я бы не задумываясь ответил: бережное отношение к ребенку» [1, с. 88]. А далее Ю. П. Азаров подчеркивает: «И как важно научить наших школьников относиться бережно к своим наставникам, к своим родителям! Без такого рода обратной связи не может быть нормального воспитания. Самые счастливые минуты у учителя бывают тогда, когда его питомцы проявляют заботу о других, в том числе и о нем самом – их наставнике» [там же, с. 89].

Воспитание нового человека возможно при условии таких взаимоотношений между учителем и учащимися, которые основываются на взаимоуважении, взаимопонимании и единстве целей.

Оба названных направления способствовали плодотворному решению многих вопросов, связанных с проблемой отношений педагогов и воспитанников в школе. Эти работы подготовили почву для проведения ряда специальных исследований непосредственно по проблеме отношений учителей и учащихся, решающих задачи выявления характера сложившихся отно-

шений, условий, способствующих становлению тех или иных отношений, их типологии и разработки научно обоснованных методических рекомендаций учителю.

Л. П. Сидельковский основное назначение педагогических отношений видит в создании «наиболее благоприятных условий для передачи и усвоения общечеловеческого опыта труда, познания и общения» [22, с. 55] и далее указывает на то, что «педагог не может сформировать у воспитуемого отношения, которыми он не владеет» [там же, с.98].

А. Ю. Гордин существенную черту в отношениях педагога и воспитанников видит в том, что они сознательно используются педагогом в целях формирования отношений воспитанников к учению, труду и общественному достоянию, к своим товарищам. «Но по-настоящему действенным оно может быть только тогда, когда понимается как управление развитием самостоятельных сил, активности самих воспитанников в процессе усвоения ими социального опыта, когда учащиеся включаются в сознательное совершенствование всех своих отношений» [4, с. 6–7].

Середина 80-х годов отмечена как период активного поиска новых, нетрадиционных путей перестройки воспитательной системы в логике ее гуманистических и демократических преобразований и связана с творчеством представителей педагогики сотрудничества Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, А. А. Дубровского, В. А. Караковского, В. К. Тубельского и других. Отношения сотрудничества были провозглашены наиболее оптимальной формой взаимосвязи участников педагогического процесса.

В педагогических и психологических работах последнего десятилетия, посвященных проблеме формирования личности, большое внимание уделяется определению места и освещению роли деятельности в этом многокомпонентном процессе и незаслуженно мало предпринимается попыток действительно научно осознать место и роль отношений в воспитании. И это несмотря на то, что А. С. Макаренко считал отношения основным объектом педагогической деятельности, а А. Ф. Лазурский и В. Н. Мясищев полагали, что любая личность «соткана» из отношений.

Отдельные стороны этой многогранной проблемы получили достаточно широкое освещение в психологической и педагогической науке: профессиональная компетентность учителя; психологические особенности индивидуального стиля; основы педагогического творчества; стиль руководства и социально-психологический климат; педагогическое общение; педагогическая этика и другие.

Таким образом, можно подчеркнуть, что изучение отношений с учащимися – процесс длительный, сложный, но необходимый и обязательный в работе каждого педагога. Не зная реальных отношений, нельзя правильно определить стратегию и тактику взаимо-

действия с воспитанниками. В свою очередь, изучение отношений предполагает, что педагог хорошо представляет факторы, определяющие эти отношения; условия, при которых происходит формирование действительно гуманистических отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. М : Просвещение, 1965.
2. Бецкой И. И. Наставление воспитателю ЦВИА, ф.314, д.3492, л.12.
3. Божович Л. И. Изучение личности школьников и проблемы воспитания // Типолог. науки в СССР. М. : Изд. АПН, 1960, Т. 15.
4. Гордин А. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. М. : Педагогика, 1977.
5. Дегтерев В. А. К вопросу о компетентности, мобильности и конкурентоспособности // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 112-119.
6. Демина Н. Д. Педагог и воспитанники. М.: Педагогика, 1976.
7. Калинин М. И. Статьи и речи о коммунистическом воспитании. М.: Учпедгиз, 1951.
8. Коллектив. Личность. Общение : Словарь социально-психологических понятий. Л. : Лениздат, 1987.
9. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск : Изд-во БГУ, 1976.
10. Коменский Я. А. Изб. педагог. сочинения. М. : Учпедгиз, 1955.
11. Крупская Н. К. Пед. соч. в 11-ти т. Т.1. М., 1957 – 1963.
12. Ларионова И. А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися // Педагогическое образование в России, 2014. № 9. С. 198–206.
13. Локк Д. Педагог. сочинения. М. : Учпедгиз, 1939.
14. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека – в кн.: «Психологическая наука в СССР». – Т.11. М., 1960. С.110–115.
15. Новиков Н. И. Избр. пед. соч. М. : Учпедгиз, 1959.
16. Общая психология / под ред. В. В. Богословского и др. М.: Просвещение, 1981.
17. Павлова М. Б. Педагогическая система А. С. Макаренко. М. : Профтехиздат, 1963.
18. Песталоцци И. Г. Изб. пед.соч. в 3-х т. Т. 1. М., 1961.
19. Писарев Д. И. Соч. Т.3. М., 1956.
20. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984.
21. Психология. Словарь / под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во полит, лит-ры, 1990.
22. Сидельковский А. П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. Ставрополь, 1971.
23. Сухомлинский В. А. Верьте в человека. М.: Молодая гвардия, 1960.
24. Трояновский В. А. К проблеме отношений педагога с воспитанниками / Вопросы нравственного воспитания, вып.IV. Красноярск, 1973. С.21–24.
25. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11-ти т. Т.1. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1949–1952.
26. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. М. : Сов. энциклопедия, 1989.
27. Щербаков А. И., Богословский В. В. Исследование отношений – актуальная задача психологии воспитания / Отношения как проблема психологии воспитания. Л., 1973. С. 129–132.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук

УДК 37.033-057.875
ББК 4448.005.28

ГСНТИ 14.07.05

Код ВАК 13.00.01

Шлюндт Светлана Александровна,

кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры туризма и гостеприимства, Факультет туризма и гостиничного сервиса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: alabay2010@mail.ru.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экологическое воспитание; культурологический подход; педагогическая модель; экологическая культура.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена роль культурологического подхода в экологическом воспитании молодежи. Выявлена взаимосвязь между экологическим воспитанием и уровнем сформированности экологической культуры. Предложена педагогическая модель экологического воспитания молодежи с позиций культурологического подхода.

Shlyundt Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Geography, Associate Professor of Department of Tourism and Hospitality, Faculty of Tourism and Hotel Service, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE: CULTUROLOGICAL ASPECT

KEYWORDS: ecological education; culturological approach; pedagogical model; ecological culture.

ABSTRACT. The article highlights the role of the culturological approach in ecological education of young people. The interrelation between ecological education and the level of ecological culture is revealed. The author offers a pedagogical model of ecological education of youth, built up with the help of the culturological approach.

Процесс глобализации современного культурного пространства свидетельствует, что формирование культурного единства мира сопровождается возникновением новых проблем. Потребительский путь развития современного социума привел к экологически нестабильной обстановке во всем мире. С развитием промышленных технологий возросли возможности общества в преобразовании окружающего мира природы, поэтому, постепенно расширяясь, экологический кризис со второй половины XX в. охватил все стороны развития общества. Экологические проблемы сегодня являются ключевыми глобальными проблемами всего культурного пространства. Они выявляют противоречия между современным обществом и окружающей природной средой, которые обусловлены сильнейшим антропогенным пресингом на глобальную экосистему Земли.

Современному обществу нужны образованные, воспитанные нравственные люди, способные принимать ответственные решения в сложных экологических ситуациях. В связи с этим одной из первостепенных задач являются вопросы экологического воспитания молодежи. Многочисленные работы посвящены вопросам экологического воспитания в системе образования. Проблемы экологического воспитания рассмотрены в трудах А. А. Вербицкого, С. Н. Глазачева, С. С. Кашлева, О. Н. Козловой, Н. П. Мамедова, К. И. Шилина, Т. А. Бобылевой,

Л. Д. Бобылевой, А. В. Миронова, А. А. Плешакова, И. Д. Зверева, А. Н. Захлебного, Б. Т. Лихачева, Н. М. Мамедова, Л. П. Салеевой, И. Т. Суравегиной, Л. П. Симоновой, Е. Ф. Козиной, Е. Н. Степанян, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мяснищева, А. П. Сидельковского, П. М. Якобсона, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Ж. Пиаже, В. В. Зеньковского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Е. В. Субботского, Л. Я. Пэрну, Т. А. Репиной, Л. А. Венгера, З. Матейчика, Н. И. Непомнящей, А. А. Рояк, В. Л. Лола, В. К. Котырло и других.

Однако анализ литературы на данную тему позволяет сделать вывод о том, что наряду со значительными достижениями сохраняется немало спорных, нерешенных вопросов. В том числе недостаточно четко разработаны культурологические аспекты экологического воспитания молодежи. Это обуславливает необходимость дальнейшей разработки методики экологического воспитания студенческой молодежи в процессе обучения. Проблема определила цель работы: предложить педагогическую модель экологического воспитания студенческой молодежи с позиций культурологического подхода.

К молодежи относят поколение людей, проходящих стадию социализации и усваивающих образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции в обществе [6, с. 66]. Процесс усвоения отмеченных социальных функций в

наибольшем объеме происходит в процессе образования, поэтому проблемы, существующие в экологическом воспитании, а также подходы и принципы воспитания были рассмотрены для молодых людей, обучающихся по программе бакалавриата. Под экологическим воспитанием мы будем понимать системное воздействие на поведение молодых людей, в результате которого произойдет формирование устойчивой необходимости бережного отношения к природе [1, с. 157]. Главная цель экологического воспитания это формирование экологической культуры молодого поколения, которая предполагает определенный набор экологических знаний, умений и практического опыта во взаимоотношениях с природной средой. Для грамотного проведения воспитательной работы по вопросам экологии необходимо знание основных подходов в этом процессе [5, с. 146]. В качестве ключевых научно-методических подходов при разработке содержания экологического воспитания могут выступать культурологический, аксиологический и праксиологический.

С позиции культурологического подхода экологическое воспитание может быть рассмотрено как сфера саморазвития молодого человека с позиций его культурных практик [3, с. 78]. Этот подход позволяет рассмотреть актуальные результаты экологических исследований в историческом аспекте научного знания. Это позволит выявить различные точки зрения в науке и приведет к полноценному познанию экологических проблем в современном обществе. Поэтому в рамках культурологического подхода могут быть сформированы такие личностные позиции участников педагогического процесса, как: экологическое мировоззрение, установка на созидательное поведение в природной среде, модели экологического образа жизни.

Аксиологический подход является своеобразным фундаментом культурологического подхода и определяет приоритетные ценности, которые позволяют реализовать молодому поколению ценностное отношение к природе, обществу и самим себе как части природы. Аксиологический подход обуславливает также возможность формирования мировоззренческих основ экологической культуры.

Праксиологический подход при организации экологического воспитания молодежи предполагает включение каждого молодого человека в разнообразные виды и направления активной деятельности на непосредственные действия по охране природы и на поиск возможных путей решения экологических проблем.

Для того, чтобы выявить основные направления экологического воспитания молодежи, необходимо выполнить две основные задачи:

- 1) проанализировать программу обучения студентов с точки зрения овладения ими экологических знаний, навыков, компетенций, получаемых в процессе обучения;
- 2) оценить степень сформированности основных аспектов экологической культуры.

Основная образовательная программа бакалавриата предусматривает изучение шести учебных циклов: гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный. Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную, которая устанавливается вузом [9, с. 35]. Дисциплины всех шести циклов обогащаются экологическими понятиями, проблемами, которые должны плавно вливаться в контекст материала экологизируемой учебной дисциплины. Процесс экологизации не должен ослаблять научную основу изучаемой дисциплины. Исследуя уровень теоретической подготовленности студентов к грамотному экологическому поведению в повседневной жизни, была предложена анкета, которая содержала тестовые задания, ориентированные на выявление экологических знаний.

Исследование проводилось на базе факультета туризма и гостиничного сервиса Уральского государственного педагогического университета. Оно показало, что 5% опрошенных студентов имеют необходимые теоретические знания в области экологии и стремятся к грамотному экологическому поведению, абсолютное большинство (71%) – показали очень низкий уровень теоретической подготовки, а, следовательно, и практических навыков во взаимоотношениях с природой, оставшиеся (24%) показали средний уровень экологических знаний, отметив, что стремятся их повысить и более грамотно вести себя во взаимоотношениях с природной средой. Полученные результаты говорят о том, что экологическое воспитание должно быть подвергнуто пристальному вниманию и, в случае необходимости, корректировке, дабы сформировать экологическое поведение студентов во всех жизненных ситуациях.

В процессе экологического воспитания необходимо выделить следующие основные компоненты:

Когнитивно-ценностный – предполагает определенную систему естественнонаучных знаний, прежде всего по экологии, отражающих нормы и ценности экологической деятельности, а также определенный стиль мышления и поведения в системе «человек – природа». В рамках этого ком-

понента происходит интеграция науки и образования [2, с. 6].

Мировоззренческо-мотивационный – отражает социально-нравственную позицию будущего специалиста в решении проблем экологии, его убеждений в необходимости бережного отношения к природным ресурсам предполагает определенный уровень сформированности потребностей, направленных на грамотную экологическую деятельность. Характеризует уровень экологической направленности личности.

Поведенческий (праксиологический, практикоориентированный) – интеграция различных видов деятельности: экологической (природоохранные мероприятия, научная деятельность), образовательной (изучение объектов природы, анализ причинно-следственных связей и т. д.);

Творческий – предполагает активную позицию в проведении природоохранных мероприятий;

Эмоциональный – связан с развитием духовно-нравственных, эмоциональных проявлений по отношению к окружающему миру;

Волевой – отражает гражданскую позицию молодого человека в решении проблем экологии, его убеждений в необходимости учитывать возможности природной среды при использовании ее ресурсов;

Конативная составляющая – потребность в углублении, систематизации и расширении накопленных ранее знаний, в овладении новыми навыками и знаниями, что приведет к расширению экологического кругозора в культурном пространстве, повлияет на моделирование экологической деятельности.

Таким образом, экологическое воспитание молодежи может быть реализовано в результате согласованного воздействия на эмоционально-волевую сферу молодежи, их сознание в сочетании с грамотно организо-

ванной экологической деятельностью. Опираясь на основные компоненты, выделенные в рамках экологического воспитания молодежи, можно наметить основные направления, в которых оно должно проводиться. Первое направление – это формирование экологического мировоззрения. Второе – формирование экологической компетентности у профессионалов в любой сфере деятельности [4, с. 113]. Третье – современная молодежь должна уметь сочетать экологические знания со знаниями, полученными в таких направлениях подготовки как экономика, политика, правоведение и др. [7, с. 140]. Главная цель экологического воспитания: сформировать такое мировоззрение, при котором каждый молодой человек будет чувствовать себя элементом, составной частью окружающего мира природы.

Важной составляющей в процессе экологического воспитания является формирование экологической культуры личности. Для формирования, в частности, экологической культуры студентов необходимо разработать педагогическую модель, которая позволит научно обоснованно проводить процесс воспитания. Эта модель должна представлять целостную теоретическую систему по формированию экологической культуры на основе интеграции всех отраслей знаний, так как эта интеграция позволит продемонстрировать взаимодействие общества, как с природной, так и с социальной средой. Цель модели определена социальной установкой общества на воспитание личности, которая готова квалифицированно воспринимать и использовать экологические знания в любых направлениях профессиональной деятельности. Такая модель позволит выработать у молодого гражданина экологически оправданное поведение, направленное на улучшение и сохранение природной среды, в которой он живет и частью которой он является [8, с. 148].

Модель формирования экологической культуры студента

| | | | |
|---|---|---|---|
| Целевой модуль: | | | |
| Цель: Формирование экологической культуры молодежи | | | |
| Подходы: Культурологический; Аксиологический Праксиологический | | Принципы: Культуросообразности; Природосообразности; Краеведческий | |
| Задачи: | | | |
| Формирование экологического сознания, основанного на ценностном отношении к природе | Формирование практических умений, навыков и опыта применения экологических знаний во взаимодействии с окружающей природой | Формирование экологических культурных ценностей через навыки культуры взаимодействия с окружающей природной средой, основу которой составляет система ценностей | Создание педагогических условий в учебном заведении для формирования экологической культуры обучающихся |
| Диагностический модуль: | | | |

| Критерии сформированности экологической культуры | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| Сформированность экологического мышления, экологическая грамотность в процессе общения с природой | | Формирование культуры общения с природой, понимание глубинных экологических связей | | Владение необходимыми практическими навыками поведения в природе | |
| Показатели сформированности экологической культуры | | | | | |
| Глубокие экологические знания | Проявление грамотного эколого-сообразного поведения в повседневной жизни | Реализация этических норм, основанных на уважении к природе | Стремление жить в гармонии с окружающей средой | Понимание глобальных экологических связей | Готовность принимать ответственные решения во взаимоотношениях с природой |
| Практический модуль: | | | | | |
| Методы формирования экологической культуры: интегрированное образование, метод проектов, внедрение кейс-метода, арттехнологии, обучение на природе, диалоговый характер проведения занятий, внедрение в процесс обучения основ экологической этики | | | | | |
| Формы организации занятий: учебные, внеучебные | | | | | |
| Результативно-оценочный модуль: | | | | | |
| Результат – выпускник вуза, владеющий экологической культурой. | | | | | |

В предлагаемой педагогической модели экологического воспитания молодежи важную роль играют принципы: культуросообразности, природосообразности, краеведческий.

Принцип культуросообразности ориентирует воспитание на общечеловеческие ценности культуры.

Принцип природосообразности обеспечивает отношение к каждому человеку как к части биосферы и предполагает его воспитание и развитие в единстве с окружающей природой.

Краеведческий принцип ориентирован на то, что в процесс экологического воспитания обязательно должно быть включено изучение не только глобальных экологических проблем, но и региональных, а также того населенного пункта, где проживает молодой человек. Необходимо изучать конкретную экологическую информацию и опыт природоохранной деятельности в районе проживания или обучения. Кроме того актуально участие молодых людей в эколо-

гическом мониторинге окружающей среды в своем районе и предоставление данных мониторинга в территориальные административные органы управления. Таким образом, важнейшая задача краеведческого принципа – целостно раскрыть местные экологические проблемы и сформировать качества личности, составляющие ценностную основу экологической культуры.

Практическое внедрение данных принципов реализуется при использовании всех форм учебно-воспитательного процесса: лекционно-практические занятия, учебно-полевые практики, факультативная и общественная деятельность.

Уровень сформированности экологической культуры проявляется в эффективности экологической деятельности: расширением и активизацией культурной природоохранной деятельности молодежи. Полученное в процессе обучения экологическое образование и воспитание только в самостоятельной практической деятельности становится систематизированным и отражает определенный уровень экологической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Воспитание и самовоспитание // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 156–159.
2. Байлук В. В., Ларионова И. А. Научно-педагогическая школа института социального образования: самореализация субъектов социальной сферы в современном социуме // Педагогическое образование в России. 2011. №4. С. 6–11.
3. Беляева М. А. Воспитание репродуктивной культуры молодежи: культурологический аспект // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С. 77–85.
4. Дегтерев В. А. К вопросу о компетентности, мобильности и конкурентоспособности // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С. 112–118.
5. Дегтерев В. А. К вопросу об интегративно-дифференцированном подходе к практической подготовке специалистов социальной сферы // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. №1. С. 46.
6. Дегтерев В. А. Развитие социальной активности студенческой молодежи // Педагогическое образование и наука. 2010. №7. С. 65–71.
7. Коротун А. В. Модель формирования правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. №7. С. 139–149.

8. Шлюндт С. А. Компетентностный подход в экологическом образовании // Педагогическое образование в России. 2012. №4. С. 145–149.
9. Шрамко Н. В. Условия самореализации личности в образовательной среде вуза // Педагогическое образование в России. 2011. №4. С. 34–38.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент О. С. Тоистева.

УДК 372.47
ББК 4426.221-243

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Магомеддибирова Зульпат Абдулгалимовна,

доктор педагогических наук, профессор, преподаватель кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет; 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57; e-mail: zulpat12@mail.ru.

Расулова Патимат Абдулхалимовна,

кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет; 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57; e-mail: Patia_979@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ «КЛАССИФИКАЦИЯ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логическое универсальное действие «классификация»; основание для классификации; математика для начальных классов.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается понятие логического универсального действия «классификация». Также раскрываются возможности его формирования у младших школьников на уроках математики. Приводятся задания и упражнения, направленные на формирование логического универсального действия «классификация».

Magomeddibirova Zulpat Abdulgalimovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematics Education, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala.

Rasulova Patimat Abdulkhalimovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theoretical Foundations and Technologies of Primary Mathematics Education, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala.

FORMATION OF THE LOGIC UNIVERSAL PROCEDURE OF CLASSIFICATION IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

KEY WORDS: logic universal procedure of classification; basis of classification; primary school mathematics.

ABSTRACT. The article discloses the notion of the logic universal procedure of classification and describes the possibilities of its formation in primary school pupils at mathematics lessons. It also presents tasks and exercises aimed at the formation of the logic universal procedure of classification.

Стандарты второго поколения ориентированы на развитие универсальных учебных действий, в частности логических (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и др.), являющихся основой формирования умения учиться. Отметим, что в психолого-педагогической литературе эти универсальные учебные действия принято также называть: логическими приемами мышления, приемами умственных действий, мыслительными операциями и т. д. В данной статье раскрыты возможности формирования на уроках математики универсального действия «классификация».

Логическое универсальное действие «классификация» – это мыслительная операция, выполняемая с целью соотнесения предметов и явлений к определенному множеству или совокупности (распределенные объекты по классам), на основе выявленных общих признаков или свойств. [3,173].

Из курса математики [7,26] известно, что разбиение множества на классы считается правильным, если выполняются следующие условия: 1) ни одно из этих классов (подмножеств) не является пустым; 2) эти классы (подмножества) взаимно не пересекаются, другими словами, у этих подмножеств нет общих элементов; 3) объединение всех классов составляет само множество.

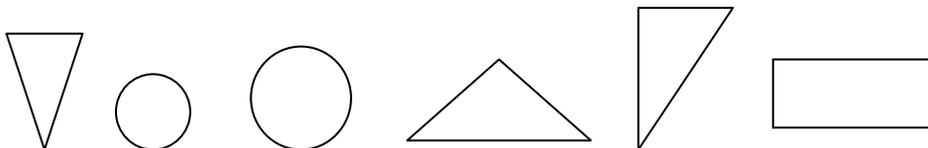
Данное логическое универсальное действие состоит из следующих операций:

- определение на основе сравнения общих и отличительных признаков объектов;
- выбор основания для классификации;
- деление по этому основанию объектов на классы;
- определение названия каждого класса и построение классификационной схемы.

Любая классификация имеет цель, поэтому выбор основания обычно диктуется этой целью. Поскольку целей может быть много, то одна и та же группа предметов

может быть расклассифицирована по разным основаниям.

Одним из условий эффективности развития у младших школьников логического универсального действия «классификация» является его поэтапное формирование с



Задания учащимся:

1) из данного набора найдите последовательно 2 предмета, которые похожи друг на друга (они могут быть похожи по цвету, форме, величине, материалу, другим признакам сходства), докажите правильность подбора предметов;

2) распределите фигуры на группы, укажите признак, по которому вы распределили фигуры на группы;

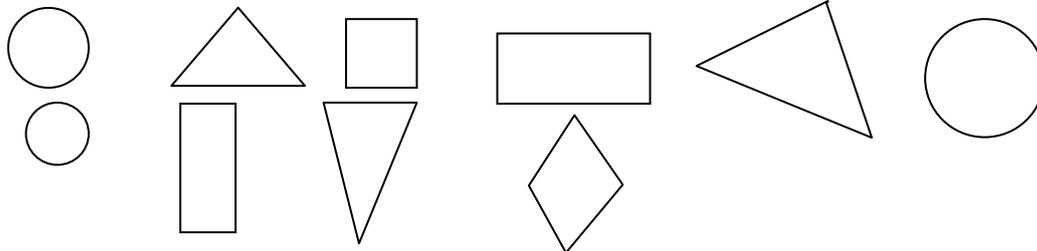
3) рассмотрите фигуры в каждом ряду, объясните, чем они похожи и по какому признаку они разделены на 2 группы (группы могут быть: а) треугольники и остальные фигуры; б) круги и остальные фигуры; в) прямоугольник и остальные фигуры).

У учащихся встречается распределение фигур, когда в одну группу попадает прямоугольник и прямоугольный треугольник, а во вторую – остальные фигуры. Конечно, такое деление неверно.

Важно, чтобы учащиеся смогли правильно выбрать основание классификации.

На **втором этапе** обучения классификации выявляем совместно с учащимися:

- правильность и осознанность выбора основания деления;
- правильность подведения видовых понятий под родовое (образование понятия и формулировка его);
- глубокое обоснование и четкая градация понятий, входящих в ту или иную



В этом случае по четырем различным основаниям можно получить четыре варианта классификации.

На этом же этапе ведется обучение школьников выполнению классификации последовательно по двум признакам (мульт

опорой на составляющие.

На **первом этапе** обучения приему классификации ребятам можно предлагать последовательно задания следующего вида:

На наборном полотне выставлены разные геометрические фигуры.

группу;

– умение критически рассмотреть неудачную классификацию и заменить ее более содержательной.

В только что рассмотренном примере выясняем, почему у отдельных детей получилось неправильное деление фигур на две группы: первая группа – прямоугольник и прямоугольный треугольник, а вторая группа – остальные фигуры.

Вспоминаем с учащимися основные свойства прямоугольника: 4 прямых угла, 4 стороны, а треугольник имеет 3 вершины и 3 стороны. Так как прямоугольник – это четырехугольник, то треугольник, хоть он прямоугольный, никак не может быть в одной группе с прямоугольником.

Далее, на **3 этапе**, ведется работа по осмыслению способа и правил реализации универсального действия «классификация», используя следующий алгоритм: выявляем существенные (важные) признаки объекта; выделяем основание классификации; делим объект на группы по заданному основанию; называем каждую выделенную группу; проверяем результат распределения.

На этом этапе можно рассмотреть следующие виды упражнений.

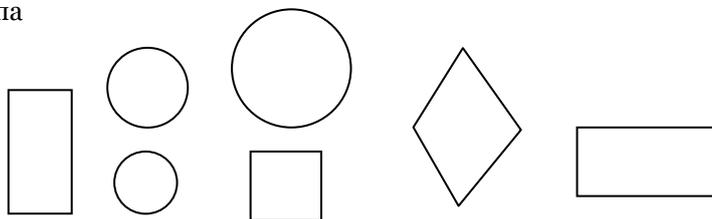
Выложите из этих фигур все треугольники или все круги (а также квадраты, прямоугольники), расположив их в отдельные ряды.

типичная классификация).

По рассмотренному примеру можно дать учащимся дополнительное задание: разделить фигур так, чтобы в одну группу попали остроугольные треугольники. Тогда у детей получится две группы:



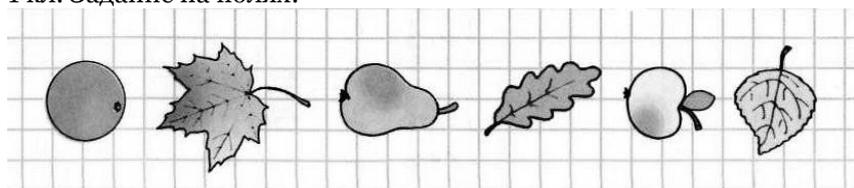
1 группа



2 группа

Можно рассматривать задания и на числовом множестве: распределение чисел 25, 102, 35, 107, 204, 100, 260, 55, 14, 75, 420, 18. Дети могут получить 2 группы по двум признакам: это двузначные числа, оканчивающиеся на 5 (25, 35, 55, 75) и остальные – 102, 107, 260, 14, 420 (один из вариантов, возможна и другая классификация).

На **четвертом этапе** задания на классификацию усложняются, носят творческий характер. Ведется работа по формированию 1 кл. Задание на полях:



Разбейте эти предметы на 2 группы. Сколько предметов в каждой группе [5, 27]?

Желательно, чтобы дети сами пришли к выбору соответствующего основания (например, в одну группу можно объединить фрукты). Если учащиеся затрудняются, то можно им помочь, задавая вопросы. Например, как можно назвать одним словом: яблоко, груша, апельсин? Рассуждения детей: нарисованные на рисунке яблоко, груша, апельсин – это фрукты, их можно собрать в одну группу. Какие же предметы попадут в другую группу? Разные листья с

у учащихся умения переносить знания на другие предметы – окружающий мир, русский язык и др.

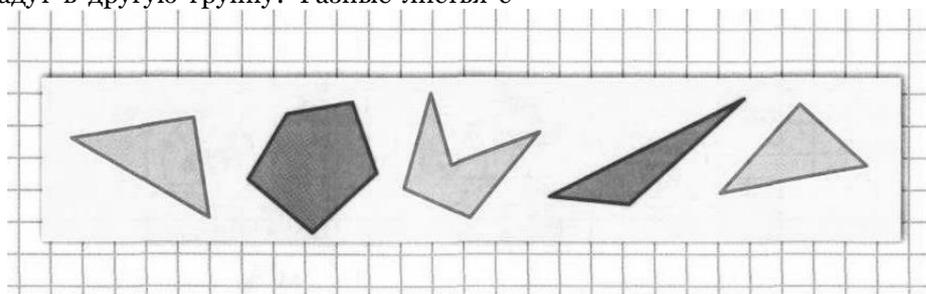
Большое количество заданий в учебниках по математике для начальных классов ориентированы на формирование у учащихся логического универсального действия «классификация». Рассмотрим некоторые из этих заданий и комментарии к их выполнению:

рисунка попадут во вторую группу – отвечают дети.

Некоторые дети могут предложить разбить на группы по форме или по цвету. В зависимости от этого и будет определяться количество предметов в каждой группе.

Если основанием является форма, то в одной группе будет яблоко и апельсин, а в другой все листочки и груша (т. к. последние – овальной формы).

2) Задания на полях. Разбейте фигуры на 2 группы. [5,91]



Учитель ведет беседу: «Подумайте, какие фигуры изображены на рисунке, как они называются». Дети перечисляют фигуры. Затруднение могут быть у детей в связи с названием неправильного пятиугольника. Можно дать и толкование понятия этой фи-

гтуры – она неправильная, остальные – правильные. После этого дети без особого затруднения делят фигуры на две группы: правильные и неправильные (в первую группу попадают все 4 фигуры, а во вторую – неправильный пятиугольник). На этом

этапе рассматриваем с учащимися самую простую классификацию. Можно предложить учащимся подумать о другом варианте классификации, по другому основанию. Это могут быть: треугольники и остальные фигуры и т. д.

3) №7 Выделите только те уравнения, решением которых является число 18:

$$27-x=9 \quad x+2=20 \quad 4+x=14$$

$$70-x=6 \quad x-8=10 \quad x+7=18[6, 31]$$

Можно сконцентрировать внимание детей на то, чтобы они в первую очередь решили уравнения, затем разбили их на 2 группы: первая группа – уравнения с одинаковым ответом, вторая – остальные. Тогда в первой группе будут уравнения: $27-x=9$, $x+2=20$, $x-8=10$; во второй группе – остальные. Возможен и выбор других оснований для разбиения. К примеру, в одну группу объединить те уравнения, в которых не-

известным является слагаемое, или – неизвестным является уменьшаемое. В последнем случае в одну группу попадает уравнение $x-8=10$, а во вторую группу – остальные.

4) №9 Разбейте все разности на группы:

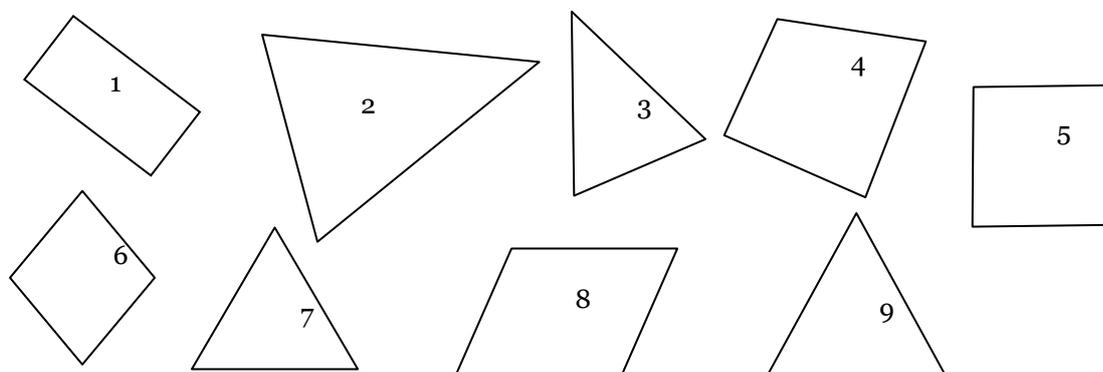
$$90-50 \quad 80-60 \quad 30-10 \quad 70-30$$

$$60-20 \quad 50-30 \quad 90-70 \quad 40-20[6,35]$$

В данном задании есть много возможностей классификации: разбить группы с одинаковыми значениями выражений (10 или 20 и т. д., основание – здесь равные значения выражений), или разбить на группы: с одинаковыми уменьшаемыми или с одинаковыми вычитаемыми и т. д.

5) №7. «Какие фигуры изображены на чертеже? На какие две группы их можно разбить? Найдите разные способы». [6,39].

Укажите признак, по которому распределены фигуры (дополнительное задание).

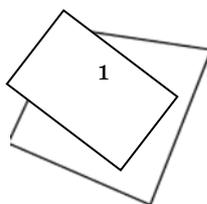


Часть учащихся предлагает деление фигур на две группы: треугольники и остальные фигуры; другая часть – на четырехугольники и остальные фигуры; третья часть – на прямоугольник и остальные фигуры.

Во всех случаях учащиеся обосновывают свой выбор основания. К примеру, учащиеся, которые выбрали первый вариант (треугольники и остальные фигуры), обос-

новывают: фигуры 2, 3, 7, 9 называются треугольниками, так как у этих фигур три вершины и три стороны, поэтому они попали в одну группу. Остальные фигуры: 1, 4, 5, 6, 8 попали в другую группу. Точно так же обосновывают разбиение по другим вариантам.

Но встретились случаи распределения фигур следующим образом:



2 группа: остальные фигуры

Учащиеся взяли за основание классификации в данном случае отношение: «четырёхугольник – прямоугольник». Группировка по данному основанию выполнена неправильно.

Вместе с учащимися выясняем, почему такое разбиение неправильное. Так как прямоугольник – это четырехугольник, у

которого все четыре угла прямые, то в одной группе с ним никак не может быть четырехугольник с одним прямым углом.

В рассмотренном примере учащимся можно предложить задание: разбейте фигуры на 2 группы так, чтобы в одной группе были прямоугольники с равными сторона-

ми. Тогда у детей в одной группе окажется фигура № 5, в другой – остальные.

б) №8 Запиши выражения в три столбика: в первый столбик выражения, значения которых равны 11, во второй – выражения, значения которых равны 12, в третий – выражения, значения которых равны 13.

6+5 17-6 16-4 19-8
17-4 8+5 12-10 7+5
6+6 19-5 8+3 9+4[6,43]

В данном случае основание для классификации задано.

Можно предложить и дополнительное задание: найти другой признак, чтобы эти выражения можно было разбить на две группы. Дети могут предложить за основание классификации взять выражения «сумма чисел» или «разность чисел», или выражения, составленные однозначными числами.

7) Задание на полях.

Вычислите и разбейте равенства на 2 группы:

2•3+2
2•4-2
2•5-4
2•2+4
2•6-6
2•7-8[6,59]

После того, как учащиеся вычислили значение выражений, они могут без затруднений разбить их на 2 группы, взяв за основание разбиения свойство: иметь одинаковые значения выражений. В этом случае в первую группу попадут выражения: 2•3+2; 2•2+4, значения которых равно 8, а во вторую – остальные выражения, значения которых будут равны 6.

Важно, чтобы дети могли увидеть возможность выбора и другого основания для классификации: выражения, которые можно заменить умножением (например, 2•3+2=2•4), или выражения, в которые входит число 4 и т. д.

8) №1. Выпишите только верные равенства:

3•5+3=3•6 3•8-3=3•7 2•6+2=2•8
3•4+3=3•7 3•9-3=3•6 2•6-2=2•5[6, 93]
Дети вначале устно находят значение

выражения в левой и правой частях всех равенств, затем выписывают в отдельную группу равенства: 3•5+3=3•6; 3•8-3=3•7; 2•6-2= 2•5 – как верные. Можно предложить другое основание для классификации. К примеру, разбейте равенства на 2 группы так, чтобы в одну группу входили равенства, содержащие знаки сложения и умножения или умножения и вычитания.

9) №4 Для каждого выражения левого столбика найдите выражения правого столбика, имеющее то же самое значение:

4•(20+4) (90+3):3
5•(10+2) 4•20+4•4
90:3+3:3 (4+12):4
40:4+ 12:4 5•10+5•2[2,57]

Целесообразно предложить учащимся дополнительное задание: разбить эти выражения на две группы по основаниям: 1) произведение, 2) частное, 3) сумма. В первом случае у учащихся появляются 2 группы: 4•(20+4), 5•(10+2) и остальные. Во втором случае: (90+3):3; (4+12):4 и остальные. В третьем случае: 40:4+12:4, 4•20+4•4, 5•10+5•2 и остальные.

Таким образом, работа по формированию универсального действия «классификация» будет успешней, если использовать упражнения и задания следующего типа:

1) задания, в которых требуется дать название группе объектов, выделив их общее свойство;

2) задания, в которых по названию группы нужно подобрать объекты, в нее входящие;

3) задания, в которых нужно найти и добавить несколько объектов, подходящих для данной группы;

4) задания, в которых требуется определить объект, не подходящий для данной группы (лишний);

5) задания на определение, по какому основанию объекты разделены на группы;

6) задания на деление на группы по заданному основанию;

7) задания на нахождение основания и разбиение на группы;

8) комбинированные задания, состоящие из нескольких видов;

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейдман Б. П. и др. Математика 2 кл., 1-и 2-е полугодие. М. : «Русское слово», Изд-во : МЦНМО, 2008.
2. Гейдман Б. П. и др. Математика 3кл.- М. : «Русское слово», Изд-во : МЦНМО, 2009.
3. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах. М. Изд-во : Академия, 2002. С. - 173-176.
4. Магомеддибирова З. А., Расулова П. А. Развитие логического мышления у младших школьников в процессе обучения математике. Махачкала, 2014.
5. Моро М. И. и др. Математика 1 кл. часть 1. М. : Просвещение, 2011.
6. Моро М. И. и др. Математика 2кл. 1-2-я части. М. : Просвещение, 2012.
7. Стойлова Л. П., Математика. М : Академия, 1999. С. 26-28.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Н. Г. Капустина.

УДК 371.124
ББК 4420.42

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.02

Прямикова Елена Викторовна,

доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и политологии факультета социологии, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Pryamikova@yandex.ru.

Шапко Ирина Валерьевна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и политологии факультета социологии, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ishapko@yandex.ru.

Ершова Наталья Владимировна,

магистр педагогического образования, учитель высшей категории МАОУ СОШ № 166; 620141, г. Екатеринбург, ул. Пехотинцев д. 14; e-mail: nat12769947@yandex.ru.

УСПЕШНЫЙ УЧИТЕЛЬ: КАКОЙ ОН?

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное и профессиональное самочувствие; успех и его критерии; социальная группа; пролетаризация интеллигенции.

АННОТАЦИЯ. Статья содержит анализ информации, полученной в ходе фокус-групп с участием педагогов города и области. Выделены критерии успешности деятельности педагога, проведен сравнительный анализ подобных критериев по ряду профессий, определены показатели самочувствия, которые будут использованы для создания схемы мониторинга социального и профессионального самочувствия учителей средней школы Свердловской области.

Pryamikova Elena Victorovna,

Doctor of Sociology, Professor of Department of Sociology and Politology, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Shapko Irina Valerievna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Sociology and Politology, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Ershova Natalia Vladimirovna,

Master's Degree Student in Pedagogy, Highest Qualification Secondary School Teacher, School 166, Ekaterinburg.

THE SUCCESSFUL TEACHER: WHAT IS HE LIKE?

KEY WORDS: social and occupational well-being; success and its criteria; social group; the proletarianization of intelligentsia.

ABSTRACT. The article contains an analysis of the information obtained in focus groups of teachers in the city and the region. The criteria of successful activity of the teacher are defined. A comparative analysis of these criteria was made for a number of professions. The authors defined the parameter and indicators of well-being that would be used to create a monitoring scheme of social and professional well-being of secondary school teachers of Sverdlovsk region.

Современное учительство – одна из самых многочисленных групп современной интеллигенции, которая реализует функцию трансляции и воспроизводства культуры. Безусловно, характер интеллигенции в той или иной стране, в ту или иную эпоху определяется социокультурным типом данного общества, ролью государства в жизни общества, а также степенью самостоятельности светской культуры. Однако в деятельности интеллигенции в любую эпоху можно выделить то общее, что в той или иной степени присутствует в каждом развитии общества. Именно эта социальная группа осуществляет основные функции по обеспечению духовного производства, включая творческое создание новых идей, образцов, норм, знаний, которые затем становятся достоянием всего общества. Если говорить об

учительстве, то именно на его плечи ложится функция хранения и передачи, упорядочивания и распространения культурных ресурсов, удержания норм и ценностей в исторической памяти.[1]

Все социологические исследования последних 10–15 лет свидетельствуют о глубокой социальной и профессиональной неудовлетворенности учителей. Значительная часть из них не видит особых социальных перспектив в профессии педагога, сомневается в успехе своих жизненных планов, испытывает страх перед будущим. С одной стороны, исследователи фиксируют позитивные сдвиги в эмоциональной оценке своих жизненных перспектив у сегодняшних учителей по сравнению с началом 90-х. Если в 1991 г. почти каждый третий учитель их оценивал весьма пессимистично, то де-

Статья написана на основе материалов исследовательского проекта «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников в системе общего образования Свердловской области» (проект поддержан РГНФ и Правительством Свердловской области, №14-13-66018).

© Прямикова Е. В., Шапко И. В., Ершова Н. В., 2014

сять лет спустя доля таким образом настроенных учителей снизилась до 15 %.[11] Сегодня же учитель более адаптирован к меняющимся реалиям и более уверен в завтрашнем дне.

С другой стороны, можно выделить и несколько тревожных аспектов, связанных с состоянием данной профессиональной группы. Исследователи отмечают, что учительство как социально-профессиональная группа по характеру своих ценностных установок и предпочтений, по структуре досуга и культурным интересам перестала существенно отличаться от других социальных групп, в частности от родителей; не обладает специфическим социальным стилем и образом поведения, который традиционно отличал российскую интеллигенцию. В то время как в западных странах, например, в Голландии, эта профессиональная группа имеет достаточно характерный стиль и образ своего социального поведения.[6]

Как подчеркивал К. Мангейм еще в середине XX столетия, одной из важнейших тенденций современной социокультурной ситуации является *пролетаризация интеллигенции*, что обусловлено радикальными изменениями в жизни общества.[5] Это проявляется, по мнению социолога, в том, что она приобретает массовый характер, пополняется за счет самых различных слоев общества, в ней совмещаются установки, ценности, представления, характерные для различных слоев общества, а следовательно, она начинает утрачивать свою специфику, отличающую ее от других классов и групп современного общества, сливается с теми общественными классами и слоями, интересы которых она осмысливает, обслуживает и выражает.

Однако смысл понятия «пролетаризация» может быть интерпретирован иначе. Так, с точки зрения А. Тойнби, «истинным признаком пролетария является не бедность и не низкое происхождение, а *постоянное чувство неудовлетворенности, подогреваемое отсутствием законного места в обществе* и отторжением от своей общины».[13; с. 294, курсив наш] Именно пролетаризация большей части населения страны, по мнению Тойнби, становится причиной «надлома» цивилизации, поскольку пролетаризация формирует многомиллионные массы людей, недовольных своим положением и находящихся в состоянии постоянной фрустрации, тревоги и смятения, а следовательно, становится миной замедленного действия, подрывающей стабильность общества.

Насколько сегодня социально-профессиональная группа учителей подвержена процессу пролетаризации? Способна ли данная группа выполнять те функции, которые

приписаны ей обществом? От чего сегодня в большей степени зависит социальное и профессиональное самочувствие учителя?

Собственно, именно эти вопросы стали центральными в рамках исследовательского проекта «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников Свердловской области»: каково социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников, как его можно измерить?

Процесс отслеживания состояния какого-либо объекта с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных показателей, называется мониторингом. Для разработки модели мониторинга необходимо выделение этих показателей, по сути составляющих элементов социального и профессионального самочувствия, что предполагает «восходящую» («восходящая» стратегия социологического исследования означает, что изучение выстраивается индуктивно: от единичных высказываний респондентов через типизирующие процедуры к обобщенным интерпретациям., см. об этом подробнее, например, работы Татаровой Г. Г. [12]) стратегию исследования. В нашем случае было принято решение провести серию фокус-групп с участием учителей города и области.

Проведены две фокус-группы, одна – смешанная с участием учителей г. Екатеринбурга, Каменска-Уральского, Кировграда, проведена на базе факультета социологии (12.10.2014, в тексте указана как ФГ2). Другая фокус-группа состоялась в МАОУ СОШ одного из районов г. Екатеринбурга с углубленным изучением отдельных предметов – эта школа основана в конце 80-ых годов (11.09.2014, в дальнейшем ФГ1). В недавнем прошлом – это гимназия, что объясняет особое отношение к своему статусу учителей школы, ее популярность среди местных жителей, которые стараются именно сюда отдать своих детей. В школе примерно 30 классов, в которых обучаются более восьмиста учеников. Педагогический состав – 51 человек, из них 14 присвоена высшая квалификационная категория, 30 – первая.

Программа обучения охватывает широкий круг дисциплин и включает большой выбор внеклассных занятий, в том числе спортивной и музыкальной направленности. Школа реализует программы углубленного изучения отдельных предметов:

- начальное общее образование (русский язык);
- основное общее образование (русский язык, литература);
- среднее общее образование (русский язык, литература, мировая художественная культура).

В подавляющем большинстве своем, учителя школы активны в своей деятельности, исполнительны, спокойны и интеллигентны. В коллективе существуют традиции взаимной поддержки, послеурочных чаепитий в учительской. Большое внимание в школе уделяется созданию дружественной обстановки и качеству обучения. После уроков допоздна в школе очень много людей – никто не торопится покинуть школу, общаются по деловым вопросам, строят совместные планы, встречаются с родителями учеников, готовятся к конкурсам.

При составлении сценария фокус-группы мы основывались на том, что исследование социального и профессионального самочувствия учителей может базироваться на нескольких ключевых категориях. В качестве таковых могут выступать «удовлетворенность» и «успех».

Мы могли пойти двумя путями: первый – построить сценарий с целью определения *удовлетворенности* учителей аспектами своей профессиональной и личной жизни, в таком случае мы сосредоточились бы на выявлении существующих проблем. Эти проблемы более или менее известны, поэтому есть риск, что проведение фокус-группы сведется к перечислению информантами довольно известных обстоятельств профессиональной деятельности учителей. Выявление акцентов, актуальных на сегодняшний день, безусловно, имеет смысл, но не позволяет решить более важную задачу – найти базовые элементы будущей схемы мониторинга. Второй вариант – построить сценарий на выявлении составляющих *успеха* в контексте профессиональной и личной жизни педагога. Именно этот путь и был выбран. На наш взгляд, изучение критериев успешности позволяет выявить значимые составляющие социального и профессионального самочувствия и избежать шаблонных, декларационных, а, следовательно, и предсказуемых высказываний учителей.

Феномен успеха с середины XX столетия привлек внимание западных психологов и социологов. Достаточно сказать, что с конца 50-х гг. в западной социальной психологии «стремление к успеху» было признано одним из главных социокультурных мотивов человеческой деятельности. Инициатором этого направления, в рамках которого исследовались социально-психологические механизмы формирования установки на успех в больших и малых сообществах, был Д. Мак-Клееллан, определивший мотивацию достижения как стремление проявить возможно более высокую степень собственных способностей и усилий при достижении успеха. В работах Д. Аткинсона отмечалось, что активность личности мотиви-

рована двумя противоположно направленными феноменами: мотивом стремления к успеху и мотивом избегания неудачи.

Социально-психологические исследования 1970-1980-х гг., привели к выдвижению гипотезы о так называемом «страхе успеха». Так была определена психологическая установка на избегание успеха как в смысло-жизненном ракурсе, так и на профессиональном поприще. Позднее, впрочем, стало ясно, что дело не в «страхе успеха», а в амбивалентности профессиональных стратегий человека. Новые социально-психологические замеры и экспериментальные исследования привели большую часть американских и западноевропейских психологов к выводу, что в массовом сознании современного общества старая формула успеха «индивидуализированный успех через соревнование» заменилась на новую формулу с иным содержанием – «личный успех через кооперацию».

Что касается отечественной науки, то у нас вплоть до начала 1990-х гг., по справедливому замечанию О. И. Ефремовой, понятие «успех» не получило своего научного статуса.[2] В теоретических и эмпирических исследованиях и даже в учебной литературе понятие «успех» также зачастую употребляется в различных значениях. Нам представляется, что интерпретация результатов может и должна быть связана с четким *различением «личностного» и «общественного» успеха*.

Универсальным и свойственным любой культуре является понимание личного успеха как результата определенных целенаправленных индивидуальных действий. В такой трактовке успех во всех культурах достаточно четко дистанцируется от понятий «удача», «везение» как результата случайного стечения обстоятельств – расположения звезд, уникальных врожденных способностей, «дара свыше» и т. п. Успех, в противоположность удаче, есть умение индивида распорядиться всеми имеющимися у него ресурсами (включая талант и другие возможности, в том числе ситуативные). Фактически представление индивида о личностном успехе есть представление *об успешности процесса реализации своей жизненной стратегии*.

«Общественный», «социальный» успех предполагает несколько иное содержание. Это, скорее, достижение хороших результатов в значимой деятельности и связанные с ними авторитет и уважение окружающих; завоевание высокого общественного положения, престижа и влияния среди окружающих; общественное признание своих достижений, известности, внимания к своей личности.[4]

Признание или реферирование успеха представляет собой соотнесение результа-

тов с некими нормативами, и только в случае превышения этих самых нормативов, т. е. стандартного уровня, достижение признается успехом. При этом «превышение планки» действительно как для «общественного успеха», базирующегося на внешних социетальных нормах, так и для «личного», использующего для оценки индивидуальные стандарты.

Подытожив сказанное, можно определить успех как положительно оцененное достижение, значимо превысившее социетальные либо личностные нормативы, итог целенаправленной и эффективно организованной человеческой деятельности.

Успех как жизненная категория предполагает множественность интерпретации, не случайно психологи и социологи, занимающиеся этой проблематикой, предлагают различные способы типологизации успеха: успех-популярность, успех-признание, успех-преодоление /самопреодоление, успех-призвание (типология Г. А. Тульчинского).[14] Достижение чего-либо, статусные аспекты, включающие престиж и материальные дивиденды, идеальные представления, лежащие в основе успеха, создают основание для множественных типологий. Среди них типология О. Ю. Ключковой: советская модель «через образование в интеллигенцию, приоритет духовных ценностей над материальными», американская модель «с помощью упорного труда – к богатству как награде за труд, гедонистическая модель «с возможно наименьшей расстройкой усилий – к богатству как источнику наслаждений», аскетическая модель «с помощью отказа от материальных наслаждений к достижению некой идеальной, духовной цели».[3]

В исследовании 2007 года «Ценностные ориентации выпускников Свердловской области» нами была предпринята попытка выявить смысловое насыщение успеха в процессе сравнения мнений трех групп – старшеклассники, учителя и родители. В результате анализа выяснилось, что:

- учителя больше внимания обращают на показатели успешности и на индивидуальный характер достижения, однако наиболее частый ответ в ассоциативном ряду занимает показатель не индивидуально-го, а социального успеха – *уважение и признание*;

- как и школьники, учителя часто интерпретируют успех как *состояние счастья, радости* (в отличие от школьников данная характеристика уходила на второе место по частоте ответов);

- распространенным оказалось понимание успеха как некой *«комфортности»*

существования, иными словами, «я выбираю и делаю то, что нравится именно мне»;

- значимым вариантом интерпретации успеха учителями является *самореализация*.[15]

На наш взгляд, выявление критериев успешности позволяет подчеркнуть значимые составляющие социального и профессионального самочувствия. С помощью фокус-группы мы планировали решить несколько задач: *во-первых, выявить наиболее значимые характеристики собственной профессиональной деятельности*. Для этого в ходе исследования мы поделили участников на три группы. Каждой группе нужно было выделить показатели успешности для одной из профессий. Одна группа выделяла характеристики успешного учителя, другая – врача, третья – работника банка. Врач был выбран, поскольку, с одной стороны, эта деятельность также подвержена пролетаризации, особенно в рамках бесплатной медицины, с другой – гуманитарный характер данной профессии сочетается с возможностями получения материальных дивидендов в рамках оказания платных услуг. Работник банка был выбран как представитель коммерческой сферы и относительно «чистой» профессии, предполагающей работу в офисе. Показательно, что уже при распределении профессий по группам было подчеркнуто, что обычный служащий банка не может составить «конкуренцию» учителю. Уж если сравнивать, то с более высокими позициями в данной сфере, решили участники. Фактически с самого начала проявилась потребность в подчеркивании своего особого статуса, что подтвердилось в дальнейшем. Именно проблема статуса профессии, отношения к ней в обществе вызвала наиболее эмоционально окрашенные реплики.

Во-вторых, мы планировали *определить особенности соотношения личного и общественного успеха*, которое было показано через разделение качеств профессиональной деятельности на успешных «для себя» и «для других». Учителям, впрочем, как и другим представителям публичных профессий, свойственно декларировать показатели именно общественного успеха. Необходимо понять, насколько это действительно важно для них, например, по сравнению с признаками материального благополучия. Так, определяя значимые характеристики профессиональной деятельности для руководителя банка, учителя поставили заработную плату на первое место, у успешного врача – на второе, а в образе успешного учителя эта позиция вообще не была выделена как значимая (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Признаки успешности учителя (ФГ1)

| Успешный для себя | Успешный для других |
|--|---|
| очень хорошо знает свой предмет и может доступно объяснить другим | обеспечивает высокие результаты (на экзаменах, конкурсах, много отличников победители олимпиад) |
| имеет контакт с детьми, находится с ними «на одной волне» | полностью отдается работе |
| присутствует положительная, ответная реакция детей. Они любят предмет, с интересом его изучают | имеет высокую категорию |
| труд учителя высоко оценивают родители, коллеги, администрация | присутствуют рекомендации родителей |
| умеет совмещать семью и работу | хорошо относится к детям |

В ходе фокус-группы можно побудить педагогов к более глубокой рефлексии по этим вопросам, что и произошло в дальнейшем, когда тема заработной платы оказалась одной из ведущих, несмотря на ее отсутствие в общем списке. «А я себя плохо чувствую, когда не знаю, сколько буду получать» [ФГ1]. Более того, со стороны других участников прозвучала критика по поводу того, что соотношение семьи и работы оказалось на последнем месте. (см. табл.1)

Сопоставление разных профессиональных позиций позволило в большей степени акцентировать внимание на некоторых аспектах рассматриваемого вопроса. Рассуждая о признаках успешного банкира, учителя начинают говорить о значимости способности эффективно взаимодействовать с клиентами, приводят примеры собственного общения с работниками банка. Иными словами, происходит рассмотрение другой профессии через призму своей собственной, что позволяет посмотреть на самого себя как бы немного со стороны.

Сегодня «успешный врач использует обязательно современные методики лечения, то есть мы не хотим идти к врачу, который предположим там лечил, как это делали 10-20 лет назад» (ФГ2).

Группа, обсуждавшая профессию банкира, говорила и о собственной зарплате, в которой уже есть нужда. Но обсуждая результаты работы коллег, признаки успешного учителя, никто не потребовал внести этот пункт в общий список. В то же время во всех группах при определении характеристик успешности много было сказано о

профессионализме. Личная жизнь, семья, зарплата все-таки рассматриваются как условия, которые позволяют хорошо работать и поддерживать уровень профессионализма. Профессионализм сближает все рассматриваемые профессии.

«Профессионализм, коммуникабельность, отношение к людям, график работы, наличие свободного времени... очень много близкого, похожего (между рассматриваемыми профессиями)...Да и семья вообще... Ничто человеческое не чуждо никому...» [ФГ1].

Тем не менее, замысел исследователей был вполне понятен участникам фокус-группы.

«Изначально просто разнится сама по себе профессия: врач и педагог близки друг другу – это служение человеку, и если человек, приходящий молодой специалист этого не понимает, он в школе не задерживается...» [ФГ1].

«Мы считаем, что люди, которые идут в банк работать осознанно, они на первое место ставят зарплату и карьеру. [ФГ1].

Несколько иная картина сложилась на другой фокус-группе (см. таблицу 2). Даже был поставлен восклицательный знак после финансового благополучия. В то же время при распределении выделенных признаков на более или менее важные, недостаток ушел на второй план вместе семьей. Успешность учителя обеспечивают личные качества и профессиональные умения (результат самосовершенствования), которые вместе приводят к хорошим результатам обучения.

Таблица 2.

Признаки успешности учителя (ФГ2)

| Успешный для себя | Успешный для других |
|--|--------------------------------------|
| финансовое благополучие | результативность обучения |
| уважение в социуме | занимает/не занимает детей |
| самосовершенствование, самореализация, самообразование | доступен для общения |
| семейное благополучие | «хороший человек» для всех |
| восприятие действительности | внешний вид (традиционный дресс-код) |
| тайм-менеджмент | успешен в других областях |

Более того, в данной группе признаки успешности всех профессий оказались довольно похожими. Материальное благопо-

лучие везде на первом месте, также актуально самосовершенствование. Можно сказать, что воспроизводятся классические ха-

рактеристики среднего класса, представители которого согласны много работать, повышать свою квалификацию, обеспечивать результаты и, соответственно, обеспечивать свое финансовое благополучие. Естественно, что за «фигурой» врача, очевидно, скрывается образ самого учителя.

«Те факторы успешности, которые врач должен видеть, отдавая себя другим, что может быть для него ... в этом плане для себя использовать <...> Если врач успешен, то общество его должно ценить, а это неплохой материальный фактор, который он в нашем государстве должен себе позволить...» [ФГ2]

Учитель «успешен для себя, если работа приносит достаток... Все мы понимаем, успешность будет налицо, если зарплата будет устраивать нас...» [ФГ2]

Заработная плата, по мнению участников, то, что объединяет и личную, и общественную составляющую успеха. Здесь, конечно, сыграл свою роль период, когда зарплата учителей выросла, они стали путешествовать, более активно поддерживать свое здоровье, больше заниматься собой. Именно поэтому коммерческие профессии кажутся им привлекательными, именно с этими позициями учителя связывают возможность выбора квартиры, поликлиники, места отдыха и т. п.

«Успешный для других, что он успешен не только в школе, он успешен еще и в других областях... Его можно встретить в театре, его можно увидеть плавающим, причем очень хорошо, в нормальном купальнике... Его можно встретить в самолете, на посадке... Можно встретить...» (на Тенерифе - подхватывает другая, и все смеются). [ФГ2]

Возможности учителя в реализации себя в разных сферах обеспечивают его успешность и повышают его статус в глазах собственных учеников. При таком подходе крайне важно благоприятное общественное мнение. Учителя часто недовольны тем, как представлен образ учителя в СМИ. На форуме 1 канала можно прочитать такую фразу о новом сериале «Учителя», который стартовал в нынешний День знаний. «Мы хотели сделать добрую комедию о прекрасной профессии – учитель, такой современный аналог "Большой перемены"», – говорит продюсер Алексей Моисеев (Учителя // Форум 1 канала. URL: <http://forum.1tv.ru/index.php?threads/4732/>) В ходе фокус-группы данный сериал был приведен как пример негативной демонстрации образа учителя «...этот фильм, который показали 1 сентября, это издевательство вообще (одновременно звучит реплика другого участника «Ужасно!»). Я сидела с чувством, что мне

очередной раз плюнули в душу, но вся страна это посмотрела в честь 1 сентября». [ФГ1] Вторая группа продемонстрировала более терпимое отношение: мнения в чем-то разделились (некоторым участникам сериал понравился), но совпали по поводу необходимости идеализации образа учителя. Неидеальный образ учителя в СМИ, по мнению участников, подкрепляется и поддерживается различными высказываниями часто негативного характера. Обсуждая отношение окружающих, педагоги приводят примеры различных повседневных разговоров, например «...у нашей (учительницы) вообще крыша съехала, потому что она заданий столько задала...». [ФГ1] В данном случае родители и школьники находят общий язык в рамках повседневного общения. Как отмечают учителя, СМИ очень любят показывать передачи про выборы в школе, например, на охрану или новые учебники, про подарки, которые дарят учителям. [ФГ2] В то же время рутинная, сложная работа с учениками остается за кадром и не попадает в поле зрения СМИ.

При этом подчеркивается значение профессиональной деятельности для самого учителя, бесполезно обижаться на окружающих.

«Просто некоторые врачи обижены, так же наверное, как и учителя, многие профессии считают, что им все должны... государство то-то, то-то ... <...> Не нравиться, не работай, как говорится, если уж ты выбрал профессию, то соответствуй этой профессии» (ФГ2).

В ходе фокус-группы всплывает крайне болезненная тема, связанная с частым употреблением понятием «услуга».

«Получается, банк оказывает услуги – воспринимается нормально <...> и медицинские работники, но когда школу называют – предприятие, оказывающее образовательные услуги, нас это коробит»; «Ваша школа обслуживает наш микрорайон (саркастично) – родители приходят (говорят)» [ФГ1].

Для учителей важно подчеркнуть более сложную сущность образовательного взаимодействия.

«...потому что мы не обслуживаем, мы занимаемся воспитанием, «деланием» человека, душу воспитываем, ни медицинские, ни банковские работники этого не делают» [ФГ1].

Тенденция пролетаризации учительства в ходе обсуждения поддерживается только частично, в основном посредством «низведения», как считают учителя в сферу обслуживания, «мы – прачечная, мы – парикмахерская» [ФГ2], и неопределенностью ситуации с заработной платой. Базовая

ставка минимальна, основная часть зарплаты формируется за счет надбавок, что порождает постоянные переживания, а сколько будем получать в этом году?

Одна из участниц приводит пример, на школе появилось объявление «Требуется дворник ставка 8-12.000, а мы подписали договор, там 7.500, вот он престиж» [ФГ2] В рассуждениях учителей, тех, кто постарше звучит «тоска» по старым временам, когда позиция учителя была особенной. «Как моментально меняется отношение населения к человеку, который учит твоего ребенка» – из воспоминаний одного из учителей о работе в сельской школе. Позиция учителя опирается на понимание того, что уважение к личности учителя не способ проявления власти, хотя и такое возможно, а основа для эффективного взаимодействия. «...мы не обслуга, а кто-то другие в этой жизни. Вот тогда что-то изменится (если все это признают)» [ФГ1].

В ходе фокус-группы постоянно подчеркивается, что зарабатывание денег – это не главное, точнее отсылки к финансовым проблемам и подчеркивание особенного характера работы идут практически параллельно. «...если б нам сказали, что мы в школе будем получать такие деньги (например, как банкир), мы бы тут жить стали» (подхватывает другой участник), «а нам и не платят, мы живём» (дружный смех). [ФГ1]. В целом оценка профессионального самочувствия довольно высокая, при общении с другими людьми учитель может спокойно сказать о месте своей работы. «Я неловкости не чувствую, я люблю свою работу, я на своем месте» [ФГ1].

Еще одна важная проблема – это собственная семья. Ролевой конфликт, либо мама, либо хороший учитель, отдающий себя другим детям, очень сильно осложняет жизненную ситуацию

«Для нее (речь идет о другой учительнице) тоже всегда на первом месте семья, вот как хотите, она работает, все выполняет, но мысли ее (о семье)... А я вот наоборот, грех такой, выдам всё, подзапищу, потом приду там, доделаю, я считаю, что вот как женщина, я неправильно (себя веду)» («Наши дети страдают» – подхватывает другая). [ФГ2]

Как показали результаты исследования

– один из сложных и болезненных аспектов деятельности – постоянные изменения, особенно связанные с определением качества работы учителя.

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

Таким образом, участники фокус-групп продемонстрировали не только показатели успеха, но и определенный, довольно высокий уровень социально-профессионального самочувствия учителей средней школы. Следует отметить, что участники являются профессионалами, признанными в своем кругу, что предполагает довольно высокий уровень удовлетворенности своей деятельностью. Изучение всей совокупности педагогических работников Свердловской области может привести к другим результатам. Тем не менее, анализ полученных данных позволяет выделить базовые значения, определяющие социальное и профессиональное самочувствие педагога. К области социального самочувствия относятся: заработная плата, наличие и благополучие семьи (состояние личной жизни), отношение окружающих, конструирование образа в СМИ. К области профессионального самочувствия: наличие профессиональных умений, личных качеств, позволяющих организовывать эффективное взаимодействие с детьми, хорошие отношения в коллективе. Последние позволяют снизить эмоциональное напряжение, обеспечить поддержку в решении каких-либо профессиональных вопросов. Все выделенные показатели станут основой для разработки инструментария мониторинга социального и профессионального самочувствия педагогических работников Свердловской области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерасов Б. С. Социальная культурология. В 2-х частях. Часть 2. М.:1994. С. 348–351.
2. Ефремова О. И. Успех как социокультурный феномен. Ростов на Дону: 1993.
3. Ключкова О. Ю. Модель успеха как фактор профессионального выбора : дисс...канд. социол. наук. М., 2003.
4. Кубышкина М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : дисс. канд. психол. наук. СПб,1997.
5. Мангейм К. Диагноз нашего времени. М. : 1994.

6. Мухамеджанова Н. М. Российское учительство как субъект культуры. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_10.htm.
7. Петрова Л. Е. Социальное самочувствие молодежи // Социологические исследования. 2000. №12. С.50–55.
8. Мурзина И. Я., Рубина Л. Я. Региональный кластер педагогического образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 225–231.
9. Рубина Л. Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социологические исследования. 1996. №6. С.63–75.
10. Рубина Л. Я., Лобова Е. В., Прямикова Е. В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2008.
11. Собкин В. С., Равлюк С. Г. Учительство; десять лет спустя// 1 сентября. 2001. № 62.
12. Татарова Г. Г. Методология анализа данных в социологии. М. 2003.
13. Тойнби А. Дж. Постигание истории. М.: 1996.
14. Тульчинский Г. А. Разум, воля, успех. О философии поступка. Л.: 1990.
15. Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области. Аналитический отчет по результатам социологического исследования /составители Арапова М. А., Прямикова Е. В., Шапко И. В. Екатеринбург, 2007.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук

УДК 371.12
ББК 4420.42

ГСНТИ 14.25.05

Код ВАК 13.00.02

Шалагина Елена Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной социологии, Факультет социологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elshal96@gmail.com.

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНОГО РАЗРЫВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное взаимодействие; современные образовательные практики; ценностные ориентации; профессиональное мышление педагога.

АННОТАЦИЯ. В статье автор обращается к теме проблемного поля системы социального взаимодействия в современной школе, акцентируя внимание на вопросы смены профессионального педагогического мышления. Оно предполагает разворот к выпускнику как самоценному субъекту образовательного процесса, чья ценностная ориентация не становится ориентиром для учителя сегодня. Автор приводит данные конкретных социологических исследований, проведенных в период с 2007 по 2013 год в образовательных учреждениях среднего Урала социологами УрГПУ по заказу Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, позволяющие продолжить дискуссию о новых реалиях, вносимых в образование информационным обществом и обусловленных проблемами ценностного разрыва, зафиксированного у педагогов и выпускников.

Shalagina Elena Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Theoretical and Applied Sociology, Faculty of Sociology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SOCIAL INTERACTION AT SCHOOL: VALUE GAP PROBLEMS

KEYWORDS: social interaction; modern educational practices; teacher's professional thinking.

ABSTRACT. The article examines social interaction in the sphere of the contemporary system of education in Russia. The author concentrates on the problem of the shift of professional pedagogical way of thinking. The article proposes to look at the secondary school leaver as a valuable subject of the educational process, whose values orientation has not yet become the landmark for the teacher. The paper contains the materials of concrete sociological research undertaken in 2007-2013 in the educational establishments of the Mid Urals Region by the sociologists of USPU for the Ministry of General and Professional Education of Sverdlovsk Region. This research allows to continue the discussion of new phenomena, brought into the educational process by the information-oriented society, and caused by the problems of values gap discovered in teachers and school leavers.

К онец двадцатого века в науке ознаменован всплеском исследовательского интереса к проблемам в области социального взаимодействия. Причины тому – социальная реальность. Исторические события по всему миру пронизаны примерами локальных и международных социальных конфликтов, обострением межнациональных и межэтнических отношений, осложнением политического пространства целых государств. Мы приходим к пониманию того, что мир находится на очень хрупкой грани равновесия существующих в нем социальных систем. И нам необходимо учиться жить в мире и согласии. В свете этого вопросы развития коммуникативной культуры личности, диалогизации общения, гуманизации всех сторон социальной жизни становятся весьма актуальными.

«Глобальное отчуждение человека составляет сущность современного кризиса человечества: человек не видит себя частью космоса, культуры, природы, общества», – так комментирует эти процессы Г. Б. Аскарова [1? с.142].

Как 20 лет назад исследования ученых призывали создать особую школьную среду,

в которой реализовывались бы принципы признания ценности личности каждого субъекта образовательного процесса, индивидуализации обучения, ориентированности на потребности и интересы всех сторон взаимодействия и поиск партнерского типа общения, так и в современной ситуации они остаются актуальными.

В научной литературе социологического направления тема социального взаимодействия в школе представлена, прежде всего, анализом отдельных субъектов образования (например: исследования социокультурных и профессиональных ориентаций учителей, жизненных планов выпускников, трансформаций института современной семьи и ее воспитательного потенциала). Этими направлениями занимались Вишневский Ю. Р., Зборовский Г. Е., Меренков А. В., Рубина Л. Я., Шапко В. Т. В середине 90-х годов стали изучаться вопросы внедрения различных видов инновационной деятельности в образовательную систему с точки зрения изучения ценностных ориентаций и установок учителей, а также влияние нововведений на педагогическое общение. Результаты этих исследований мы

находим в работах Баразговой Е. С., Рубиной Л. Я., Прямиковой Е. В., Веселковой Н. В.

В то же время пока недостаточно внимания уделяется сущностным противоречиям в системе взаимодействия педагогов и школьников в трансформирующемся российском образовании.

Обобщая выводы, сделанные социологами-теоретиками в рамках холистической и номиналистической традиций в результате осмысления социального взаимодействия, необходимо выделить ряд положений, которые могут быть положены в качестве методологической основы рассмотрения современных особенностей социального взаимодействия в школе:

1. Социальное взаимодействие основных участников образовательного процесса считается основным атрибутом образования как социального института и системы, обеспечивающий его функционирование и развитие (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс).

2. Социальное взаимодействие в школе следует рассматривать как процесс «взаимодополнительных ожиданий» основных субъектов этого взаимодействия, следовательно, равновесие системы будет складываться в ходе интеграции ценностных установок и ориентаций партнеров в рамках их совместной образовательной деятельности (Дж. Мид, Ю. Хабермас).

3. Детерминацию деятельности образовательных субъектов в их взаимодействии можно объяснить, лишь раскрыв систему символических значений, на которые ориентируются эти субъекты. Символы рождаются в нормативно-ценностных пластах общественного сознания и различны в каждой социальной группе (А. Шюц).

4. Социальное взаимодействие в школе предполагает, кроме конечного результата, обозначенного в целях образовательных субъектов, изменения самих участников этого взаимодействия (Ж. Бодрийяр).

Таким образом, социальное взаимодействие в школе – это феномен связи, влияния и развития всех субъектов образовательного процесса в ходе их взаимных действий друг на друга. В качестве основных свойств этого феномена выступают активность, осознанность, целеположенность, системность.

Основным, как с точки зрения функционирования и развития системы образования, так и формирования и совершенствования личности ребенка, остается звено учитель-ученик. Именно в ходе него реализуется социализирующая функция: происходит передача молодому поколению социального опыта, нравственных и моральных принципов жизни общества, знаний об ок-

ружающем мире. Об этом пишут в своих работах Байлук В. В. и Ларионова И. А. [2, С. 24] Также предполагается решение развивающих задач: формирование опыта самоорганизации, умения самостоятельно добывать и использовать информацию, прагматизация интеллектуальных способностей и т. д. Эти отношения складываются с первых минут вхождения ученика в школьное пространство и не заканчиваются порой даже после окончания школы. От того, каковы их механизмы, структура и тип, зависит, с одной стороны, комфортность пребывания ребенка в стенах образовательного учреждения, его адаптивные возможности, эффективность обучения, формирование потребности в самостоятельной учебной деятельности, а с другой стороны, – профессиональная самореализация педагога, определение уровня его мастерства, качество реализации основных целеполагающих компонентов образования. Эти идеи раскрыты в работах В. А. Сластенина [11, с. 157]

Вместе с тем исследования последних десятилетий приводят нас к выводу об особых обстоятельствах, в которых реализуется сегодня взаимодействие между учителем и учащимися. Они продиктованы особенностями постиндустриального, информационного общества.

Прежняя транслирующая модель обучения и воспитания, предполагавшая монологическое вещание учителя, опросные формы по репродуктивному образцу, основывалась на постулате, обосновывавшем отношение к сложившемуся опыту как к единственно ценному и возможному, а отношение к учителю – как ведущему и безальтернативному источнику информации. На эти проблемы ссылается В. И. Загвязинский в своих работах об особенностях исследовательской деятельности педагога [4, с. 15]. Все это накладывало отпечаток на особые отношения в школе, формируя соответствующие профессионально-ролевые установки у субъектов образовательной деятельности, а также стили и механизмы их взаимодействия.

Школа долгие годы оставалась в ситуации ведущего социального противоречия несоответствия потребностей, интересов, ценностных ориентаций социальных общностей учительства и учащихся по причине устойчивого сохранения тех форм организации педагогического процесса, которые основывались на отношении к ребенку как объекту образовательной деятельности, чьи меняющиеся в процессе обучения представления о ценности, содержании, применимости получаемых им знаний не выступали ориентиром для учителя. Все это способствовало формированию конфронтаци-

онного полюса системы взаимодействия ученика и учителя.

Информационное общество диктует необходимость новой социальной реальности, нового коммуникативного пространства, где доминирует установка на «не преду-бежденное, не присваивающее понимание», как определяет его Рудановская С. В. По ее мнению, сегодня должен начаться «...такой разговор, включающий презумпцию смысла другой точки зрения, интеллектуальную честность, открытость новым фактам и ситуациям, являющийся вызовом традиционному мышлению доверяющему абсолютам. Этот тот вызов, который предполагает индивидуальный и совместный поиск, поиск длиною в жизнь» [7, с. 253].

Таким образом, речь идет о коренных изменениях в образовательных практиках современного педагога, о преодолении ригидности профессионального мышления, о ряде совершенно инновационных компетентностей, в которых способность к собственным изменениям и открытость ко всему новому выходят в разряд требований педагогического мастерства.

Прикладные исследования, проводимые социологами УрГПУ в области системы образования, традиционно включают блок изучения ценностных ориентаций участников образовательного процесса и, согласно результатам, полученным нами, мы можем зафиксировать ряд тенденций, описанных выше. Следующие эмпирические данные приводятся по результатам двух социологических исследований «Ценностные ориентации выпускников полных средних ОУ Свердловской области» (2007 г) и «Уровень напряженности в образовательных средах Свердловской области и иных факторов экстремистской направленности» (2012 г), проведенных по заказу Министерства общего и профессионального образования Свердловской области научно-исследовательским коллективом в составе Араповой М. А., Вандышева М. Н., Петровой Л. Е.,

Прямиковой Е. В., Шалагиной Е. В., Шапко И. В. Объект исследований носил комплексный характер и включал в себя выпускников, их родителей и педагогов образовательных учреждений Свердловской области.

Основные методы, которые были нами использованы в социологическом исследовании 2007 года, состояли в следующем:

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

Поскольку базовой группой являлись выпускники, то формирование выборочной совокупности по этой группе стало основой выборки в целом.

В соответствии с целями и задачами исследования были определены следующие принципы формирования выборочной совокупности:

1. Репрезентативность по типу поселений.
2. Репрезентативность по уровню социально-экономического развития территорий.
3. Репрезентативность по типу образовательных учреждений.

Формирование выборочной совокупности имело многоступенчатый характер. В результате было опрошено 1984 выпускника.

В качестве основного метода сбора информации в 2012 году применялось формализованное раздаточное анкетирование. Выборочная совокупность была сформирована многоступенчатым путем. Объем выборки – 2000 человек, из них – 1000 человек учеников, 500 учителей и 500 родителей.

Обратимся к полученным результатам: ценностные ориентации учителей за прошедшие 5 лет продемонстрировали нам весьма большую стабильность и устойчивость.

Таблица 1.

Динамика ценностных ориентаций учителей (социологические исследования 2007 и 2012 гг.)

| Ценности | 2012 год | | 2007 год | |
|-----------------|----------|------|----------|------|
| | Процент | Ранг | Процент | Ранг |
| Семья | 84,2 | 1 | 79,9 | 2 |
| Здоровье | 82,3 | 2 | 82,8 | 1 |
| Дети | 64,2 | 3 | 65,7 | 3 |
| Профессионализм | 61 | 4 | 56,7 | 4 |
| Самореализация | 44,3 | 5 | 49,5 | 5 |
| Работа | 31,8 | 6 | 34,0 | 6 |
| Деньги | 22,7 | 7 | 21,4 | 7 |
| Образование | 21,1 | 8 | 18,9 | 10 |

Продолжение таблицы 1.

| Ценности | 2012 год | | 2007 год | |
|--------------|----------|------|----------|------|
| | Процент | Ранг | Процент | Ранг |
| Дружба | 18,5 | 9 | 15,4 | 11 |
| Любовь | 16,3 | 10 | 20,3 | 9 |
| Свобода | 12,2 | 11 | 20,4 | 8 |
| Удовольствие | 11,7 | 12 | 5,0 | 12 |
| Карьера | 6,4 | 13 | 4,7 | 13 |
| Слава | 2,6 | 14 | 0,4 | 15 |
| Власть | 0,6 | 15 | 0,6 | 14 |

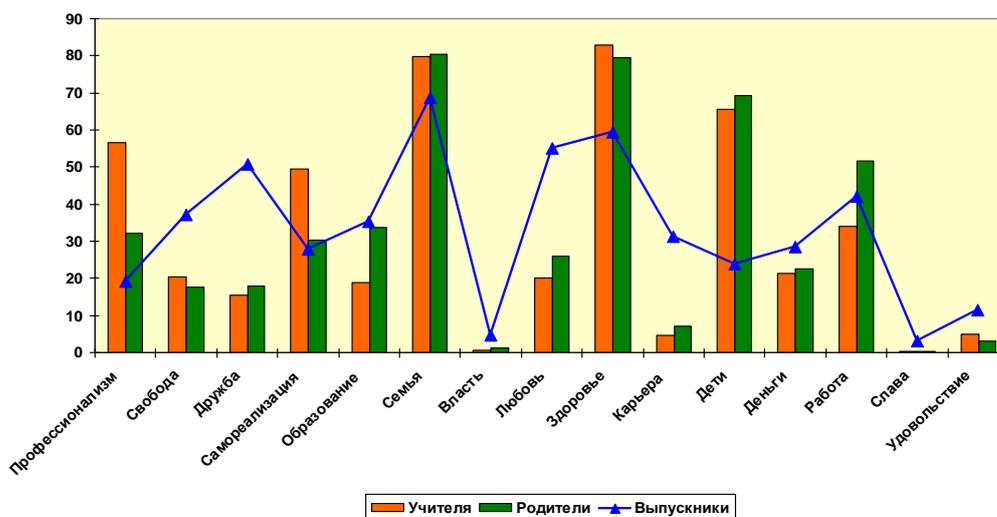
Более или менее существенные изменения претерпели ранговые позиции двух ценностей: образование и свобода. В одном случае – образование – оно переместилась на более высокую позицию (с 10 на 8 место), стало рассматриваться, как более важная и значимая ценность. Во втором случае – свобода – напротив, спустилась с 8 на 11 место.

А вот в опросах выпускников школы мы наблюдаем следующие тенденции: более существенные изменения коснулись рейтингов таких ценностей как образование

и самореализация – они переместились с 7 на 5 и с 10 на 7 место соответственно (хотя количество выборов изменилось несущественно). С другой стороны, снизился рейтинг такой ценности как свобода (с 6 до 8 места), и выбирать ее выпускники стали заметно реже.

По результатам реализованных нами эмпирических исследований был проведен сравнительный анализ ценностей трех участников образовательного процесса: учащихся, педагогов и родителей. Перед нами данные, полученные в ходе него.

График 1. Ценности выпускников, учителей и родителей



Наконец, анализ не просто процентного наполнения, но и рейтингов ответов всех наших информантов обнаруживает любопытную картину: наблюдается явный поколенческий ценностный разрыв. Такие цен-

ности, как свобода, дружба, любовь и карьера в значительно большем почете у молодых, в отличие от «взрослых», у которых на первый план выходят такие ценности как дети, здоровье и профессионализм.

Таблица 2.

Структура ценностей выпускников, учителей и родителей

| Ценности | Выпускники | | Учителя | | Родители | |
|-------------|------------|------|----------|------|----------|------|
| | Проценты | Ранг | Проценты | Ранг | Проценты | Ранг |
| Семья | 68,6 | 1 | 79,9 | 2 | 80,5 | 1 |
| Здоровье | 59,4 | 2 | 82,8 | 1 | 79,4 | 2 |
| Любовь | 54,9 | 3 | 20,3 | 9 | 25,9 | 8 |
| Дружба | 50,6 | 4 | 15,4 | 11 | 18,0 | 10 |
| Работа | 42,2 | 5 | 34,0 | 6 | 51,6 | 4 |
| Свобода | 37,1 | 6 | 20,4 | 8 | 17,7 | 11 |
| Образование | 35,3 | 7 | 18,9 | 10 | 33,6 | 5 |

Продолжение таблицы 2.

| Ценности | Выпускники | | Учителя | | Родители | |
|-----------------|------------|------|----------|------|----------|------|
| | Проценты | Ранг | Проценты | Ранг | Проценты | Ранг |
| Карьера | 31,3 | 8 | 4,7 | 13 | 7,2 | 12 |
| Деньги | 28,4 | 9 | 21,4 | 7 | 22,6 | 9 |
| Самореализация | 27,9 | 10 | 49,5 | 5 | 30,4 | 7 |
| Дети | 23,8 | 11 | 65,7 | 3 | 69,4 | 3 |
| Профессионализм | 19,1 | 12 | 56,7 | 4 | 32,1 | 6 |
| Удовольствие | 11,3 | 13 | 5,0 | 12 | 3,1 | 13 |
| Власть | 4,5 | 14 | 0,6 | 14 | 1,1 | 14 |
| Слава | 3,1 | 15 | 0,4 | 15 | 0,4 | 15 |

Таким образом, причины основных противоречий между основными участниками образовательного процесса лежат в области несоответствия их ценностных ориентаций, и даже – наличия поколенческого ценностного разрыва. Усложняет социальное взаимодействие в школе сохранение в современных условиях устаревших форм его организации, которая продолжает осно-

вываться на воспроизведении ситуации, когда учитель находится в положении основного транслятора знаний и культурного опыта, а ученик – в роли пассивно усваивающего их объекта воздействия. При этом представления о ценности, содержании, применимости получаемых знаний и компетенций выпускников пока не становятся ориентиром для педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскарова Г. Б. Парадигмальные основания современного образования // Высшее образование в России. 2011. № 1. С.137–142.
2. Байлук В. В., Ларионова И. А. Проекты. Самореализация личности в современном социуме // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012 № 1.
3. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или конец социального. Екатеринбург, 2000.
4. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. 3-изд. М.: Академия, 2010.
5. Ларионова И. А. Самообразование и самовоспитание как средства формирования субъектности специалиста // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 14–17.
6. Огурцов А. П. Образование – процесс vs деятельность? (ретроспектива интерпретаций) // Личность. Культура. Общество. 2010, выпуск 1 (53–54), 2 (55–56).
7. Петрова Л. Е. Социальное самочувствие молодежи // Социологические исследования. 2000. №12. С. 50–55.
8. Прямякова Е. В. Социальные науки в современном образовании: обоснование нового подхода // Социально-гуманитарные знания. 2009. №6. С.196–208.
9. Рубина Л. Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социологические исследования. 1996. №6. С.63–75.
10. Рудановская С. В. Социальная критика в поисках нового бытия: от утопии к постутопическому мышлению // Культура. Общество. Личность. 2007, вып.1 (34). С.241–254.
11. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. Зимней И. А., М., 2004. С. 155–161.

Статью рекомендует д-р культурологи, доцент М. А. Беляева.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 613.6.01
ББК Р11,5

ГСНТИ 04.21.61

Код ВАК 22.00.04

Павленко Елена Владимировна,

аспирантка кафедры теоретической и прикладной социологии, Факультет социологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: alena19_88@mail.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САНИТАРНОМ ПРОСВЕЩЕНИИ МОЛОДЕЖИ: ВОПРОСЫ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: санитарное просвещение; Интернет; здоровье молодежи; грамотность в области здоровья.

АННОТАЦИЯ. Статья содержит результаты исследований, посвященных выявлению репродуктивного поведения молодежи г. Екатеринбурга. Полученные в ходе исследований результаты доказывают актуальность проведения санитарно-просветительской работы среди молодежи с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, в частности Интернета.

Pavlenko Elena Vladimirovna,

Post-graduate Student of Department of Theoretical and Applied Sociology, Faculty of Sociology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HEALTH EDUCATION OF YOUTH: ISSUES OF REPRODUCTIVE HEALTH

KEY WORDS: health education; Internet; youth health; health literacy.

ABSTRACT. The article contains the results of the studies of reproductive behavior of young people in Ekaterinburg. The article argues that the obtained results prove the necessity of health education among young people using modern information and communication technologies, particularly the Internet.

Особенностью большинства отечественных исследований, посвященных здоровью, является их ориентация на поведение и отношение индивида и социальных групп к своему здоровью. Очень часто исследователи используют понятие ценности здоровья. Предполагается, что здоровье – это фундаментальная ценность, обуславливающая полноценность человеческого существования. Согласно концепции, предложенной И. В. Журавлевой, отношение к здоровью включает три основных показателя: самооценка здоровья, осознание ценности здоровья и поведение в отношении здоровья [2, с. 37]. Однако в условиях информационного общества особое значение, на наш взгляд, приобретает показатель, заслуживающий особого внимания – представления о здоровье. В концепции И. В. Журавлевой не исключается роль представлений о здоровье, однако автор не выделяет данный показатель как отдельный элемент, а относит его к компонентам самооценки и поведения в отношении здоровья. Но на наш взгляд, обуславливают поведение и отношение к здоровью именно те коллективные представления и культура, которые сложились в данном конкретном обществе и транслируются через таких агентов как семья, коллектив, средства массовой коммуникации и пр. В условиях раз-

вития информационно-коммуникационных технологий, которые привели к значительному объему накопившихся к настоящему моменту знаний и точек зрения, вопрос о формировании представлений играет особую роль. Цель данной статьи – доказательство актуальности использования инновационных каналов передачи информации в формировании адекватных представлений молодежи о здоровье.

Материалы и методы. Для достижения поставленной цели мы обращаемся к результатам проведенных автором социологических исследований, посвященных выявлению актуальных форм санитарно-просветительской работы среди населения. Первое исследование, проведенное в январе 2013 г., было посвящено характеристике репродуктивного поведения молодежи г. Екатеринбурга и выявлению знаний по профилактике заболеваний, передающихся половым путем (ЗППП). Исследование проводилось методом опроса с применением стандартизированной анкеты. Опрос проводился среди трех категорий респондентов: 1) студентов средних профессиональных учебных заведений; 2) студентов высших профессиональных учебных заведений; 3) работающей молодежи в возрасте до 35 лет. Общее количество опрошенных составило 485 респондентов. Средний возраст опрошен-

ных респондентов составил 19,8 лет. Особенностью исследований репродуктивного здоровья в настоящее время является то, что они ведутся преимущественно среди девушек. При этом юноши зачастую остаются без внимания. Тогда как, по выборочным данным, 40-60 % бесплодных браков имеют своей причиной заболевания репродуктивной системы у мужчин [3, с.18]. Специфика данного исследования заключается в том, что опрос проводился и среди молодых людей, которые составили 54,9% от общего числа опрошенных (девушки – 45,1%).

Второе исследование, организованное в январе 2014 г., было направлено на выявление потребности населения г. Екатеринбурга в профилактической помощи, предполагающей предупреждение неинфекционных заболеваний. В рамках данного исследования особое внимание уделялось использованию Интернета как источника получения информации по профилактике неинфекционных заболеваний. Объектом исследования выступило трудоспособное население г. Екатеринбурга в возрасте от 18 до 65 лет. Данное исследование проводилось методом опроса с применением стандартизированной анкеты. Отбор респондентов осуществлялся с применением квотной половозрастной выборки. Всего было выделено 6 квот: мужчины и женщины в возрастных категориях 18-34 г., 35-49 л.; 50-65 л. Общее количество опрошенных респондентов – 403 человека, из которых 50,1% - мужчины и 49,9% - женщины. Средний возраст опрошенных респондентов составил 40 лет. В возрастной категории 18-34 г. нами было опрошено 146 респондентов.

Результаты и их обсуждение. Перед тем, как перейти к обсуждению результатов, представим структуру представлений о здоровье. По мнению Ю. Г. Фроловой, для объяснения представлений о здоровье используются концепции грамотности в области здоровья, социальных репрезентаций и медиации [10, с. 165]. Безусловно, ключевую позицию здесь занимает грамотность в области здоровья, синонимами которой выступают: информированность, санитарно-гигиеническая культура, медицинская грамотность, в англоязычной терминологии – «health literacy». Грамотность в области здоровья можно представить в виде концепции «трех П», которая включает: познание себя, предупреждение заболеваний и продление жизни. «Познать себя» – значит, иметь о своем здоровье адекватные представления, включающие знания о своем организме, противопоказаниях, группе крови, индивидуальных реакциях и т.д. Предупреждение заболеваний включает в себя весь комплекс необходимых знаний, помо-

гающих избежать проблем со здоровьем. Продление жизни – есть знания, позволяющие максимально надолго сохранить способность вести полноценную жизнь.

Результаты опроса, посвященного репродуктивному здоровью молодежи, показывают актуальность данной темы для молодежи, ввиду того, что 75,8% опрошенных респондентов считают нормой добрачные сексуальные связи. При этом существенных различий в отношении к добрачным сексуальным связям между ответами юношей и девушек выявлено не было. По мнению опрошенных, в современном обществе нормальный возраст для начала половой жизни приходится в среднем на 16 лет. Этот возраст также является средним для вступления в половую жизнь для опрошенных респондентов, уже имеющих сексуальный опыт (71,1% от общего числа опрошенных). Однако средний возраст начала половой жизни различен в группах девушек и юношей. Для девушек он приходится на 17 лет, для юношей на 16 лет. Для сравнения мы обратились к результатам опроса студенческой молодежи г. Екатеринбурга, проводившегося в 1991 г. социологами областного диспансера «Здоровье» [8, с. 25]. Согласно данным 1991 г. средний возраст начала половой жизни у девушек приходился на 18,1 год, у юношей на 17,4 лет. Эти данные свидетельствуют о том, что возраст сексуального дебюта постепенно снижается, как у девушек, так и у юношей.

Вопрос отношения к добрачным сексуальным связям связан с понятием репродуктивных установок, под которыми мы понимаем психические состояния личности, обуславливающие взаимную согласованность разного рода действий, характеризующихся положительным или отрицательным отношением к рождению определенного числа детей. При этом репродуктивные установки делятся на два класса, это установки детности, регулирующие достижение определенного числа детей и установки на контрацепцию и искусственное прерывание беременности [1]. Уровень притязаний, связанный с созданием в будущем своей семьи [6, с.53], фиксируется у 81,9% опрошенных респондентов (7,2% уже создали свою семью). При этом значимых различий в ответах девушек и юношей выявлено не было. Только 2,7% не планируют создавать в будущем свою семью (7,2% уже создали семью).

85,6% опрошенных хотели бы в своей будущей семье иметь детей. Большинство опрошенных в качестве желаемого числа детей назвали двух (57,8%), трех и более (19,4%). Таким образом, 77,2% опрошенных планируют иметь двух детей и более. На

одндетную семью ориентированы 10,8% опрошенных. 12% еще не задумывались о желаемом количестве детей в своей будущей семье. 5,8% опрошенных уже имеют детей.

48,3% респондентов высказываются против прерывания первой беременности и считают это невозможным. 24,5% опрошенных респондентов считают это возможным. 27,2% затруднились дать ответ на данный вопрос. При этом существенных различий в ответах мужчин и женщин выявлено не было. Влияет на отношение к прерыванию первой беременности сексуальный опыт. Респонденты, имеющие данный опыт чаще считают возможным прерывание первой беременности.

Факт раннего начала половой жизни у молодежи непосредственно связан с вопросом медицинской грамотности, т. к. недостаточный уровень знаний по вопросам профилактики заболеваний, передающихся половым путем и неосмотрительное поведение, вызванное этим недостатком, могут серьезно пошатнуть репродуктивный потенциал и здоровье молодых людей. Особо

актуален данный вопрос в условиях эпидемии ВИЧ-инфекции, которая регистрируется на территории России.

86,4% респондентов знают о том, что незащищенный половой контакт опасен передачей ВИЧ-инфекции (таблица 1.). 85,6% видят риск заражения иными половыми инфекциями. Девушки более осведомлены в этом плане: среди них 94,1% знают о том, что через незащищенный половой контакт могут передаваться опасные инфекции, среди молодых людей об этом знают 78,6%.

60,8% от общего числа опрошенных респондентов отметили, что незащищенный половой контакт может привести к беременности. По мнению 34% респондентов, ЗППП могут привести к бесплодию. При этом по последнему показателю в лучшей степени информированы девушки, из них 46,1% знает о данном последствии инфекций, передающихся при незащищенном контакте, среди юношей об этом знают только 24,1%.

Таблица 1.

Мнение респондентов о рисках незащищенных половых контактов. Двухмерное распределение переменных: «Пол», «Риски незащищенных половых контактов».

| Риски незащищенных половых контактов. Варианты ответов: | Юноши (%) | Девушки (%) | Общий процент от числа ответивших респондентов |
|---|-----------|-------------|--|
| Можно заразиться ВИЧ | 83,8 | 89,5 | 86,4 |
| Можно заразиться инфекциями передающимися половым путем | 78,6 | 94,1 | 85,6 |
| Это может привести к беременности | 57,1 | 65,3 | 60,8 |
| Инфекции, передающиеся через незащищенный сексуальный контакт, могут привести к бесплодию | 24,1 | 46,1 | 34,0 |
| Считаю, что незащищенный половой контакт не представляет никакой опасности | 1,9 | 1,8 | 1,9 |
| Другое | 0,4 | 0,0 | 0,2 |
| Затрудняюсь ответить | 5,3 | 2,3 | 3,9 |

85,8% от общего числа опрошенных респондентов уверены в том, что для того, чтобы избежать заражения половыми инфекциями необходимо использовать барьерные средства контрацепции (таблица 2.). 71,6% поддерживают необходимость избегать случайных половых связей. По мнению 48,7%, существует объективная необходимость в проверке своего здоровья и здоро-

вья партнера на наличие инфекций. Девушки демонстрируют большую осведомленность по вопросам мер профилактики заболеваний, передающихся половым путем: 82,2% девушек знают о том, что необходимо избегать случайных контактов (юноши 62,8%), 62,6% считают необходимым проверить свое здоровье (юноши 37,2%).

Таблица 2.

Мнение респондентов о способах профилактики ЗППП. Двухмерное распределение переменных: «Пол», «Способы профилактики ЗППП».

| Способы профилактики ЗППП. Варианты ответов: | Юноши (%) | Девушки (%) | Общий процент от числа ответивших респондентов |
|---|-----------|-------------|--|
| Использовать барьерные средства контрацепции | 86,1 | 85,4 | 85,8 |
| Избегать случайных половых связей | 62,8 | 82,2 | 71,6 |
| Соблюдать гигиену, вести здоровый образ жизни | 43,6 | 51,1 | 47,0 |
| Иметь одного партнера | 45,5 | 61,2 | 52,6 |
| Быть сексуально грамотным | 32,3 | 34,7 | 33,4 |
| Обращаться к врачам, делать прививки | 17,7 | 25,1 | 21,0 |
| Отказаться от половой жизни (воздержание) | 7,5 | 4,6 | 6,2 |

Продолжение таблицы 2.

| Способы профилактики ЗППП Варианты ответов: | Юноши (%) | Девушки (%) | Общий процент от числа ответивших респондентов |
|---|-----------|-------------|--|
| Проверять у врача собственное здоровье и здоровье своего партнера | 37,2 | 62,6 | 48,7 |
| Защититься невозможно | 0,8 | 0,5 | 0,6 |
| Другое | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| Затрудняюсь ответить | 3,8 | 3,2 | 3,5 |

75,7% опрошенных респондентов оценивают свой уровень знаний по вопросам репродуктивного здоровья как вполне достаточный. По мнению респондентов, заботиться о половом просвещении и репродуктивном здоровье в первую очередь должна сама молодежь (71,5%) (Таблица 3). 50,3% полагают также, что о половом просвещении должны заботиться родители, 42,4%

возлагают ответственность на специалистов. При этом юноши в большей степени придерживаются мнения о том, что ответственность за просвещение лежит на самой молодежи. Для девушек в равной степени важна и собственная роль молодежи, и роль родителей, и роль специалистов (врачей, психологов).

Таблица 3.

Мнение респондентов об основных агентах в деле санитарного просвещения по вопросам репродуктивного здоровья. Двухмерное распределение переменных: «Пол», «Лица, ответственные за половое просвещение молодежи».

| Вопрос: «Кто, по Вашему мнению, должен заботиться о половом просвещении и репродуктивном здоровье молодежи?» Варианты ответов: | Юноши (%) | Девушки (%) | Общий процент от числа ответивших респондентов |
|---|-----------|-------------|--|
| Сама молодежь | 77,1 | 64,7 | 71,5 |
| Родители | 45,7 | 55,8 | 50,3 |
| Специалисты (врачи, психологи) | 31,9 | 55,1 | 42,4 |
| Центры планирования семьи для подростков | 18,6 | 32,7 | 25,0 |
| Нужна соответствующая учебная программа | 18,1 | 26,9 | 22,1 |
| Средства массовой коммуникации | 25,5 | 23,1 | 24,4 |
| Педагоги, кураторы | 16,5 | 20,5 | 18,3 |
| Другое | 1,1 | 0,6 | 0,9 |
| Затрудняюсь ответить | 2,7 | 3,2 | 2,9 |

Убежденность большинства опрошенных в том, что просвещение в области репродуктивного здоровья – это задача самой молодежи, свидетельствует о проявлении личной инициативы в поиске информационных источников. Судя по ответам респондентов, основным информационным источником по вопросам репродуктивного здоровья для них является Интернет (62,9%) (Рисунок 1). Юноши в основном получают информацию из Интернета и от друзей, знакомых и т. д. Несколько иная ситуация складывается среди девушек: для них, наравне с Интернетом, важным является такой источник информации как консультации специалистов. 16,6% молодых людей получают консультацию медицинских специалистов по вопросам репродуктивного здоровья, среди девушек – 51,8%. Только четверть опрошенных получает информацию от своих родителей. При этом девушки обращаются к родителям чаще, в отличие от юношей. 13,5% отметили, что источником знаний по репродуктивному здоровью для них являются лекции специалистов. Таким образом, не смотря на то, что

большинство опрошенных интересуется тема репродуктивного здоровья (только 3,9% отметили, что их не интересует информация по репродуктивному здоровью), чаще всего получают они эту информацию самостоятельно из не всегда достоверных источников, таких как Интернет, знакомые, СМИ.

В связи с этим стоит обратиться к уже упоминаемой нами концепции медиации, описывающий процесс распространения знаний в обществе и влияющий на формирование тех или иных представлений о здоровье. Согласно данной концепции, получая сообщение из центральной точки, в качестве которой выступают средства массовой коммуникации (СМК), в т. ч. и Интернет, индивид по-своему его интерпретирует и распространяет полученные знания среди круга своего общения. Тем самым индивиды становятся своего рода трансляторами той информации, которую они получили из СМК. Поэтому важным моментом является включение в данную структуру специалистов по охране здоровья населения, которые смогут сформировать у молодежи адекватные репрезентации здоровья.

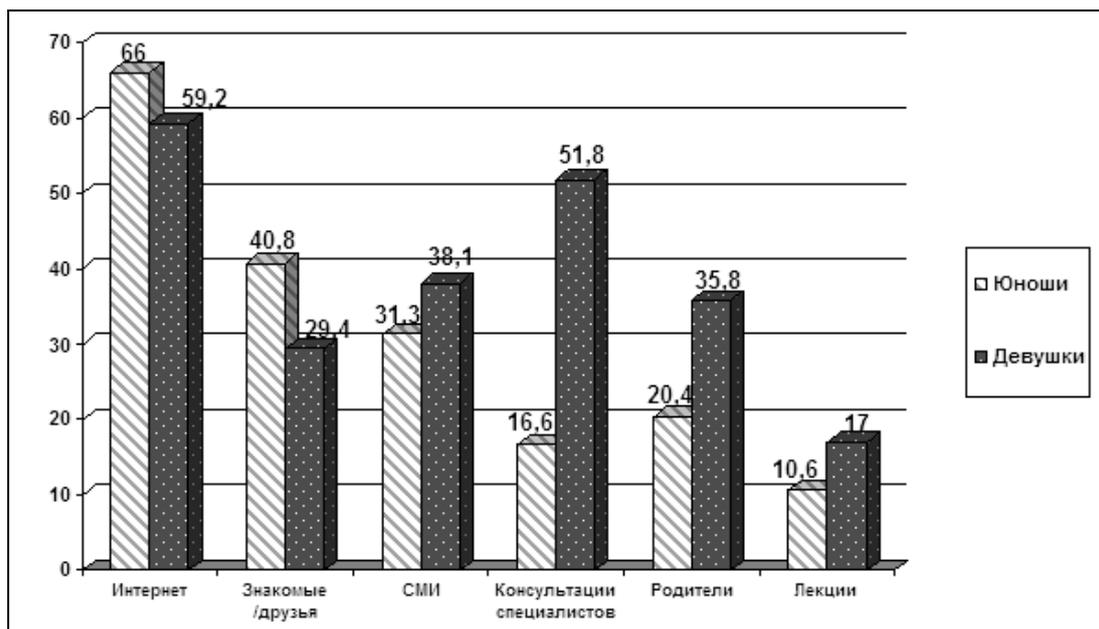


Рисунок 1. Основные для респондентов источники получения информации по вопросам репродуктивного здоровья. Двухмерное распределение переменных: «Пол», «Источники получения информации по вопросам репродуктивного здоровья».

Второе проведенное нами исследование помогло определить наиболее предпочтительные источники получения информации по вопросам здоровья, с точки зрения той или иной возрастной категории. Так, Интернет наиболее популярен среди респондентов в возрасте от 18 до 34 лет. Программы на телевидении, а также газеты и журналы – среди категории в возрасте от 35 до 65 лет. Ближайший круг общения (родственники и знакомые) среди людей в воз-

расте от 50 до 65 лет. На рисунке 2 представлены результаты, свидетельствующие о популярности Интернета как источника получения информации по вопросам здоровья в различных возрастных категориях. По возрастным категориям активность использования Интернета (в плане поиска информации по вопросам здоровья и болезни) следующая: 18-34 г. – 74%, 35-49 л. – 46,6%, 50-65 л. – 29,4%. Наиболее активны в плане обращения к Интернету – женщины.

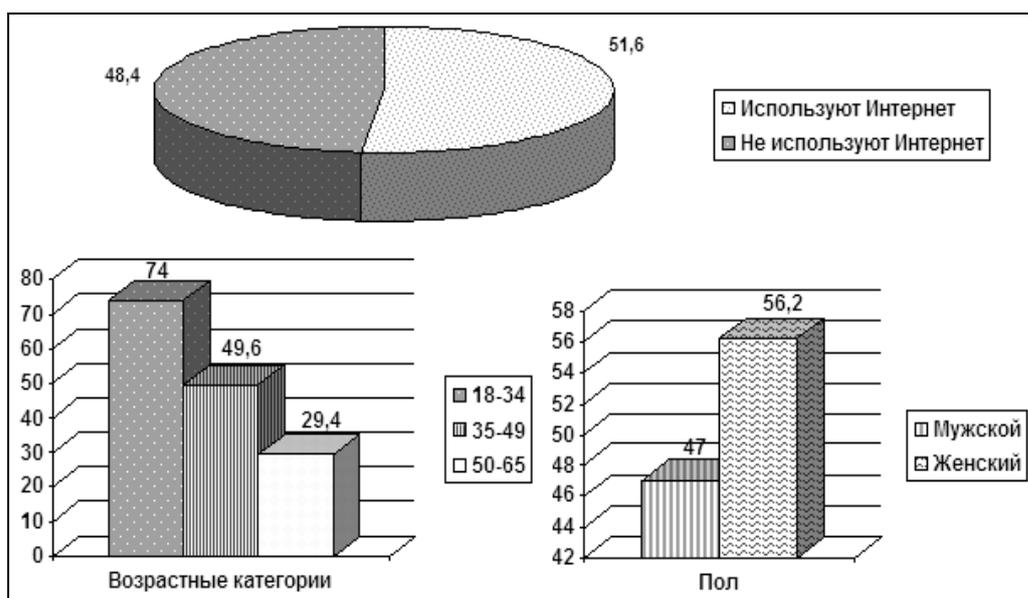


Рисунок 2. Обращение респондентов к ресурсам Интернета за получением информации по вопросам здоровья и болезни

Чаще всего молодые люди используют Интернет с целью получения справочной информации о заболеваниях и лекарственных средствах (80%), об услугах медицин-

ских учреждений (73,8%), для получения информации о здоровом образе жизни (о правильном питании, физических упражнениях, отказе от зависимостей и пр.)

(70,1%). Социальный портрет пользователя, ищущего информацию о здоровом образе жизни, выглядит следующим образом: чаще всего это молодая женщина в возрасте от 18 до 34 лет, имеющая высшее образование. Стоит отметить, что именно в возрастной категории 18-34 г. наблюдается довольно высокий процент респондентов, использующих Интернет для получения информации по изменению образа жизни. В других возрастных категориях данная цель использования Интернета не столь популярна: 35-49 л. – 48,3%, 50-65 л. – 35%.

Выводы. Результаты проведенных нами исследований свидетельствуют об актуальности использования возможностей новых информационно-коммуникационных технологий и, в частности, Интернета в организации санитарно-просветительской деятельности среди молодежи. В первую очередь это касается вопроса медицинской грамотности. Мы выяснили, что по некоторым вопросам репродуктивного здоровья молодежь информирована в недостаточной степени, в первую очередь это касается знаний о влиянии половых инфекций на репродуктивный потенциал девушек и юношей. Далее нам удалось выяснить, что в вопросах получения информации о различных аспектах здоровья молодежь предпочитает самостоятельный поиск через Интернет. Преимущество Интернета как источника получения информации для молодежи и вообще, для людей, не имеющих специального медицинского образования, очевидны. Во-первых, это скорость получения интересующей информации. Во-вторых, доступность. В-третьих, что является особо актуальным для молодежи и репродуктивного здоровья, – анонимность. Но в тоже время существует и ряд рисков, касающихся в первую очередь достоверности информации и адекватности ее восприятия получателем. Зачастую очень сложно определить, кто яв-

ляется производителем той или иной медицинской информации в Интернете, каков смысл ее публикации [4, с. 43]. Поэтому важно, чтобы молодой человек получал достоверную информацию от специалиста.

Основным инструментом, формирующим адекватные представления населения о здоровье, выступает санитарное просвещение. Традиционно термин «санитарное просвещение» применяют в широком смысле для всех мероприятий информирования, просвещения, консультирования, обучения и воспитания с целью формирования образа жизни, способствующего сохранению здоровья [9, с. 326]. Но в современных условиях требуются новые, актуальные для различных категорий формы работы. Для молодежи актуальность представляет Интернет и новейшие информационно-коммуникационные технологии. Так, например, в Британии был организован специальный Интернет-портал для подростков и молодежи, на котором можно получить консультацию специалиста по вопросам здоровья [12, с.771]. Опыт данных интернет-ресурсов показывает их значимость. В первую очередь это касается вопросов репродуктивного здоровья. Зачастую подростки смущаются обсудить те или иные темы со своими родственниками или лечащим врачом, поэтому возможность анонимной консультации со специалистом для них очень важна. Специальные интернет-порталы по вопросам здоровья для молодежи могут стать хорошим дополнением к таким мероприятиям как горячие линии и телефон доверия. Важным инструментом работы могут стать социальные сети, пользующиеся большой популярностью среди молодежи. Таким образом, можно говорить о большом потенциале современных информационно-коммуникационных технологий и Интернета в санитарном просвещении и в воспитательной работе с молодежью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов А. И. Снижение репродуктивных установок и ориентаций российского населения в 1991—2007 годы // «Демографические исследования». 2008. № 7.
2. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества / Ин-т социологии РАН. М. : Наука, 2006.
3. Материалы из информационного письма «Охрана репродуктивного здоровья мальчиков и юношей-подростков» // Планирование семьи. 2000. №2. С. 18-35.
4. Павленко Е. В. Киберпространство медицины: Интернет как враг и союзник врача и пациента // Социология медицины. 2013. №1. С. 42-46.
5. Павленко Е. В., Перепечина Ю. С., Петрова Л. Е., Прямикова Е. В., Харченко В. С. Киберпомощь в здравоохранении, образовании и социальной политике // Информационное общество № 4. 2014.
6. Петрова Л. Е. Социальное самочувствие молодежи. // Социологические исследования. 2000. № 12.
7. Рубина Л. Я., Айрапетова С. Н., Пацук А. С. Современная студенческая семья: функциональный и гендерный аспекты // Педагогическое образование в России № 2. 2010. С. 64-74.
8. Социологические исследования в здравоохранении (Для организаторов здравоохранения и практических врачей) / ГУЗО Областной диспансер «Здоровье». Екатеринбург. Первоуральская типография. 1992 г.
9. Тюхлова. И. Н., Протько Н. Н. Современные подходы к организации санитарного просвещения населения / Актуальные проблемы медицины : материалы научно-практической конференции, посвя-

щенной 55-летию учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет» (3-4 октября 2013 г.): в 2-х ч. / отв. редактор В. А. Снежицкий. Гродно : ГрГМУ, 2013. Ч. 2.

10. Фролова Ю. Г. Новые задачи психологии здоровья: от индивидуального к социальному / Здоровье населения: проблемы и пути решения : материалы II Междунар. науч.-практ. семинара, г. Минск, 19–21 мая 2011 г. / гл. ред. Н. М. Римашевская ; НАН Беларуси; Ин-т социологии НАН Беларуси. Минск : Право и экономика, 2011.

11. Усольцева И. В. Информационно-компьютерные технологии и воспитание // Педагогика. 2010. №2. С. 44-50.

12. Harvey K.J., Brown B., Crawford P., Macfarlane A., McPherson A. “Am I normal?” Teenagers, sexual health and the internet // Social Science & Medicine. 2007. No.65 P.771–781.

13. Petrova L.E. Young people’s sense of social well-being // Russian Education and Society. 2002. № 44 (3). P. 52-64.

Статью рекомендует д-р социол. наук, доцент Е. В. Прямикова.

Семенова Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: semenova_i_n@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ ВЫБОРУ И СОСТАВЛЕНИЮ СИСТЕМЫ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современные методы обучения; конвенционально-ролевая рефлексия; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

АННОТАЦИЯ. С учетом выделенных знаний и действий, необходимых магистру образования при организации современного образовательного процесса, в статье предлагаются задания для формирования у магистрантов умений подбирать методы обучения математике в условиях развития информационно-коммуникационных технологий. При этом в качестве средства, ведущего к расширению традиционной совокупности методов обучения студентов, рассматривается конвенционально-ролевая рефлексия.

Semyonova Irina Nikolayevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

FORMATION AND EVALUATION OF THE LEVEL OF PREPAREDNESS TO THE CHOICE AND COMPOSITION OF THE SYSTEM OF METHODS OF TEACHING MATHEMATICS IN FUTURE MASTERS OF EDUCATION FOR THE REALIZATION OF E-LEARNING

KEY WORDS: modern teaching methods; conventional role reflection; information and communication technologies (ICT).

ABSTRACT. In accordance with the specified knowledge and skills, the article contains concrete tasks for masters of education with the purpose of formation of their ability to choose the right methods of teaching mathematics in the conditions of development of information and communication technologies. With this end in view, conventional role reflection is considered to be the basic technology leading to the expansion of the traditional set of methods of teaching students.

Профессиональная компетентность магистра образования, работа которого связана с учителями математики, предполагает сформированность умения выбирать методы обучения, эффективность которых в «современной» образовательной парадигме всякий раз зависит от конкретных условий учебного процесса. Указанное умение, играя доминирующую роль в обеспечении качества образования при использовании новых форм и видов обучения, например, распространяющегося сегодня электронного обучения, является сложносоставленным и содержит, согласно разработанной нами идеологии [5], следующие знания и действия.

Методологический уровень (знания и понимания):

- знание причинно-следственных связей между элементами методической системы и обусловленности выбора методов обучения в дидактической системе педагогического поля, погруженного в информационно-коммуникационное пространство (ИКП);

- знание классификаций методов обучения по разным основаниям, преимуществ и недостатки существующих классификаций общих методов обучения и методов обу-

чения математике, их соотнесение;

- знание критериев эффективности методов обучения;

- знание программных средств, позволяющих моделировать и конструировать учебные объекты и образовательные процессы (в частности, диагностику), а также инструментария для «участия» и «помощи» компьютера (в терминологии В. П. Беспалько [2]);

- понимание сущности приемов агрегирования и дезагрегирования для конструирования методов обучения;

- понимание возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий для обогащения методов организации деятельности и обучения математике в различных формах освоения и режимах коммуникации, описанных, например, в [10].

Практический уровень (готовность и умения):

- умение выделять доминирующие условия, определяющие выбор методов обучения для конкретного образовательного процесса;

- умение выбирать методы организации учебно-познавательной деятельности и

Статья подготовлена в рамках выполнения работ по госзаданию МОиН РФ 2014/392, проект 1942.

методы обучения математике в конкретных условиях образовательного процесса;

- готовность обосновывать выбор методов обучения математике в методической системе конкретного образовательного процесса;

- умение выстраивать совокупности и системы методов обучения математике и методов организации учебно-познавательного процесса, используя одну и несколько классификаций методов обучения;

- умение выбирать критерии, оценивать грамотность и готовность оптимизировать совокупности методов обучения математике и методов организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в конкретных условиях протекания учебного процесса.

Выделенные знания, понимания, готовность и практические умения выбора и конструирования методов обучения математике в условиях использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) эффективно формируются при включении методов конвенционально-ролевой рефлексии, которая *рассматривается нами как действия по самопознанию и самопониманию, направленные на формирование у студента системы представлений о себе в контексте профессии в ситуациях ролевых обязанностей* [3]. Эти методы расширяют совокупность как методов обучения математике, так и методов организации учебно-познавательной деятельности в системе, представленной на рис. 1, для формирования профессиональных компетентностей будущего магистра и учителя.

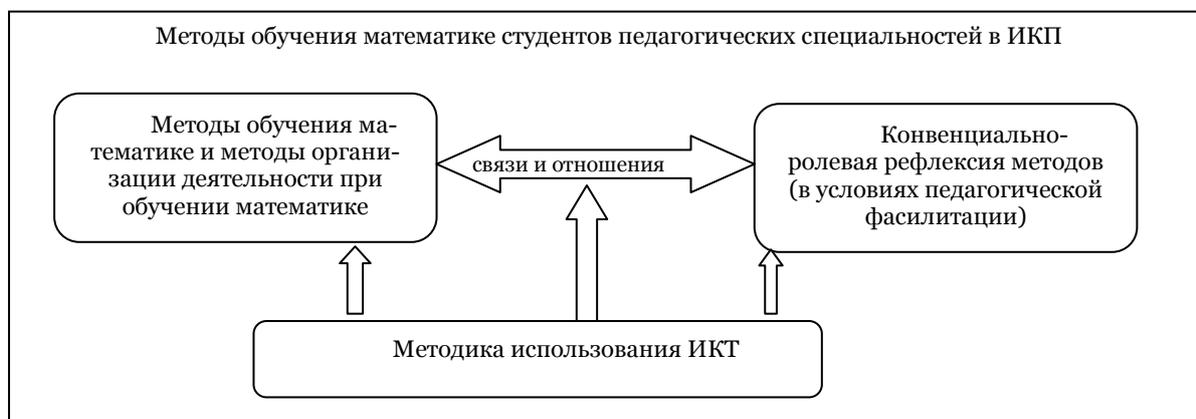


Рис. 1. Структурная модель расширенной системы методов обучения математике студентов педвузов

Укажем основные этапы процесса формирования выделенных образовательных категорий:

- *организационно-проектировочный*, включающий деятельность по принятию коллективом преподавателей идеологии создания условий осуществления конвенционально-ролевой рефлексии в процессе изучения курсов в предметной области «Математика», а также «Теория и методика обучения математике», согласование содержания и выделение методов организации учебно-познавательной деятельности, способствующей осуществлению конвенционально-ролевой рефлексии в педагогическом поле «современной» образовательной парадигмы;

- *мотивационный*, включающий формирование у студентов потребностей и мотивов осуществления конвенционально-ролевой рефлексии в процессе изучения дисциплин математического и психолого-педагогического циклов;

- *методологический*, раскрывающий формы, средства в ИКТ, приемы, режимы коммуникации, а также роли и основные

этапы осуществления конвенционально-ролевой рефлексии;

- *процессуально-содержательный*, включающий выполнение студентами учебно-познавательных заданий, содержащих методы осуществления конвенционально-ролевой рефлексии;

- *контрольно-оценочный*, состоящий в диагностике, самоконтроле и формулировке оценочных суждений по уровню сформированности у студентов умения выбора и конструирования методов обучения математике в условиях использования ИКТ в педагогическом поле «современной» образовательной парадигмы;

Раскроем подробнее содержание последних двух представленных этапов.

При реализации *процессуально-содержательного этапа* условимся опираться на следующие достоинства использования ИКТ:

- учебно-познавательные: мультимедийность объектов, динамика, графика (в идеологии «помощи компьютера»);

- организационные: оперативность общения, разнообразие режимов коммуни-

кации и форм обучения, постоянство управления, интерактивность (в идеологии «участия компьютера»).

Приведем примеры заданий для студентов – будущих магистров по направлению 050100 – Педагогическое образование (согласно [4]) и учителей математики в соответствии со структурной моделью расширенной системы методов обучения математике (рис. 1):

1. Выделите режим(ы) возможной коммуникации для организации познавательной деятельности обучающихся при изучении нового материала по теме «Построение графика квадратичной функции» (8-й класс).

Обоснуйте целесообразность выделенного режима(ов) и укажите для него (их) (с опорой на [6, с. 39-40]) доминирующий принцип использования ИКТ (ответ проиллюстрируйте примером).

2. Выделите действия учителя (методы обучения математике и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся) в режиме коммуникации «один – всем» при объяснении материала, связанного с нахождением координат вершины параболы, в идеологии укрупнения дидактических единиц (согласно П. Эрдниеву) на основе следующего содержания:

$$x_1 = \frac{-b + \sqrt{D}}{-2a}, \quad x_2 = \frac{-b - \sqrt{D}}{-2a}, \quad \text{где } x_1 \text{ и } x_2 \text{ – корни уравнения } ax^2 + bx + c = 0,$$

то есть (на геометрическом языке) точки пересечения графика функции $y = ax^2 + bx + c$ с осью Ox . При геометрической интерпретации (при использовании метода языкового менеджмента) можно предположить, что абсцисса вершины параболы, лежащей на прямой, параллельной оси Oy как оси симметрии, находится на равном расстоянии от корней (между корнями), то есть $x_v = \frac{x_1 + x_2}{2}$.

Сформулируйте цель использования ИКТ при объяснении материала.

Из следующих принципов использования ИКТ:

- образовательная ценность,
- дидактическая значимость,
- когнитивная сообразность.

Выделите доминирующий принцип для рассматриваемого фрагмента процесса обучения.

3. Выделите методы обучения и методы организации учебно-познавательной деятельности (действия учителя и обучающихся) в интерактивном режиме коммуникации «все – со всеми» при построении графика функции $y = ax^2 + bx + c$ «по точкам» («методом загромождения»).

4. При использовании программы MathCad выделите методы организации

учебно-познавательной деятельности и методы обучения математике для формирования знаний и умений обучающихся, необходимых при построении графика функции $y = ax^2 + bx + c$.

Укажите цели обучения математике и цели использования ИКТ.

Выделите методы обучения математике для формирования знаний обучающихся о симметрии графика относительно прямой, проходящей через вершину параболы, и параллельной оси Oy .

5. Опишите сценарий учебной презентации с учетом достоинств ИКТ для использования на уроке по теме «Построение графика функции $y = ax^2 + bx + c$ ».

Разработайте по указанной теме учебную презентацию для использования в дистанционном режиме обучения.

Выделите отличия разработанных презентаций.

Выделите средства ИКТ в том и другом случае.

Для каждой презентации укажите группы (классы) используемых методов обучения математике. Ответьте на вопросы: «Есть ли разница в классах указанных методов? Почему?»

6. В процессе формирования умения учащихся строить графики функций в ситуации «Я (ученик) – Я (ученик)» методом «загромождения»

а) выделите принцип использования ИКТ и методы обучения математике,

б) для метода «Пила» и режима «все – со всеми» выделите методы использования ИКТ и средства облачных технологий, обоснуйте значимость использования для передачи информации метода языкового менеджмента,

в) при формировании умений учащихся строить график функции по свойствам выделите классификацию методов обучения для обсуждения (исследования) установления порядка выделения свойств и их информативности о поведении графика.

Укажите принцип использования ИКТ.

7. Положив в основу принцип педагогической целесообразности использования средств ИКТ в режиме коммуникации «все – одному», подберите инструментарий и разработайте тестовые задания

– для контроля знаний и умений обучающихся,

– диагностики знаний и умений обучающихся,

– для любой выбранной Вами темы школьного курса математики.

Выделите преимущества или докажите целесообразность использования ИКТ для рассматриваемого этапа формирования знаний, пониманий и умений обучающихся.

Сформулируйте требования к тестовым заданиям для обеспечения надежности контроля при выбранном инструментарии.

Сформулируйте требования к инструментарию и выделите условия для проведения диагностики с использованием ИКТ.

Оцените методы контроля и диагностики с точки зрения ученика и с точки зрения учителя.

Представьте в виде эссе методологию выбора темы школьного курса математики для выполнения задания.

Найдите в Интернет-ресурсах тестовые задания или тесты для выбранной Вами темы, разработанные другими авторами.

С точки зрения В. С. Аванесова [1], Б. Е. Стариченко [7] и др. о том, что тест проверяет уровень усвоения материала, а не уровень развития мышления и цель тестирования – изучение распределения обучающихся по уровням усвоения материала, оцените практическую значимость, оригинальность и новизну разработанных Вами материалов.

С позиции указанной точки зрения охарактеризуйте эффективность тестов по выбранной Вами теме других авторов, найденные Вами в Интернет-ресурсах.

8. Опишите психолого-педагогические особенности некоторого контингента обучающихся математике в 8-м классе.

В системе принципов *доступности* (классическая дидактика), *мультимедийности*, *информационной гуманности* (информационная дидактика [9]) и *когнитивной сообразности* (принцип использования ИКТ) при классификации методов обучения по источнику информации (словесный, на-

глядный, практический) в режиме «один – всем» выделите методы обучения математике по теме «Доказательство теоремы Пифагора».

Составьте развернутый ответ на следующие вопросы: «Изменится ли построенная совокупность методов обучения, если:

1) учебно-познавательная деятельность будет организована без использования средств ИКТ;

2) в качестве классификации методов обучения в условиях использования средств ИКТ будет принята классификация «интеркольца» (согласно терм. [5, с. 103]);

3) произойдут изменения в психолого-педагогической характеристике обучающихся, и если произойдут, то какие?

Составьте сообщение в ролевом формате «Я (учитель) – (Я (учитель))» о цели и значении ИКТ при изучении рассматриваемой темы.

Сформулируйте оценочное суждение о значимости проведенной Вами деятельности для формирования профессиональной компетентности с выделением категорий «знания», «понимания», «умения». Выделите роль ИКТ при выполнении поставленных заданий.

Проведенный нами педагогический эксперимент показал эффективность включения представленных типов заданий при расширении системы методов обучения математике будущих учителей и магистров образования для формирования профессиональных компетентностей и компетенций в условиях «Современной» образовательной парадигмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. URL: www.testolog.narod.ru.
2. Беспалько. В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
3. Блинова Т. Л. Выделение методов конвенционально-ролевой рефлексии при обучении математике студентов педагогических специальностей в педагогическом поле, погруженном в информационно-коммуникационное пространство // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 89–93.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр», «магистр»). URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm>.
5. Семенова И. Н. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm: монография // Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2014.
6. Семенова И. Н., Слепухин А. В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий: учеб. пособие / под ред. Б. Е. Стариченко; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
7. Стариченко Б. Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1999.
8. Стариченко Б. Е., Мамонтова М. Ю., Слепухин А. В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 3. Компьютерные технологии диагностики учебных достижений: учеб. пособие / под ред. Б. Е. Стариченко; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014.
9. Стариченко Б. Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1999.
10. Явич Р. П. Управление математической подготовкой студентов технического вуза на основе телекоммуникационных технологий: дис... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

Слепухин Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: srbrd@mail.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: персональная образовательная среда; информационно-коммуникационная образовательная среда; смешанное обучение; индивидуализация процесса обучения; индивидуальные образовательные траектории.

АННОТАЦИЯ. В рамках выделения проблемы построения теоретических основ использования персональной образовательной среды (ПОС) при реализации современных моделей обучения студентов в статье рассматривается сущность среды и соотношение понятия ПОС с родственными, уточняются характерные формы смешанного обучения. С опорой на идеи реализации модели полного усвоения учебного материала выделяются возможности и методы использования ПОС на всех этапах смешанного обучения, формулируется вывод о педагогической и когнитивной целесообразности использования ПОС для формирования компетенций студентов и реализации индивидуального подхода в условиях смешанного обучения.

Slepukhin Aleksandr Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

USAGE OF PERSONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION OF MIXED LEARNING OF STUDENTS

KEY WORDS: personal educational environment; information and communication educational environment; mixed learning; individualization of the learning process; individual educational trajectory.

ABSTRACT. The article deals with the problem of creation of the theoretical foundations of the use of the personal educational environment in the realization of modern systems of education. The article studies the essence of the environment and the relation of the personal educational environment with other related notions and specifies the characteristic forms of mixed learning. The author highlights possibilities and methods of using the personal educational environment at all stages of mixed learning and formulates the conclusion about pedagogical and cognitive expediency of usage of the personal educational environment for the formation of students' competencies and for the realization of individual approach in the conditions of mixed learning.

Индивидуализация обучения как обязательный компонент современного образовательного процесса способствует формированию качеств, необходимых любому современному студенту – будущему конкурентоспособному специалисту, отраженных в нормативных документах (прежде всего [1113]). Идеи индивидуализации обучения реализуются различными методами и средствами, основными из которых становятся проектирование и реализация индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов), использование в процессе обучения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и информационно-коммуникационной образовательной среды (ИКОС), облачных сервисов, в том числе, и для реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Современные исследования возможностей средств ИКОС (А. Х. Ардеев, С. Л. Атанасян, Р. Р. Валиулин, М. Васильев, В. В. Иванова, О. Г. Инюшкина, М. П. Карпенко, С. В. Коровин, В. С. Кортов, А. С. Курьлев,

Р. М. Лемех, А. Е. Лифанов, И. Ю. Малкова, С. А. Назаров, Е. Д. Патаракин, Б. Е. Стариченко, В. А. Стародубцев, М. П. Сухлоев, В. М. Трёмбач, П. И. Третьяков, А. В. Хуторской, В. А. Ясвин, М. Feldstein, В. Taraghi, V.V. Gura, J. Russel, G. Siemens и др.) показали вариативность структуры ИКОС и возможность ее адаптации к конкретным потребностям, способностям и познавательным интересам обучающихся. Указанная функциональная возможность ИКОС позволяет вести речь о персональной образовательной среде (персональной среде обучения) на основе информационно-коммуникационных технологий, которая получается из ИКОС путем адаптации ее структурных компонентов в соответствии с целями, планируемыми результатами, содержанием обучения, потребностями и способностями обучаемых. Таким образом, появляется дополнительное уникальное средство индивидуализации процесса обучения.

Анализ исследований, посвященных формированию, построению персональной

образовательной среды обучающихся (ПОС) и применению ее в обучении (А. А. Андреев, С. Х. Васильченко, В. С. Кортов, Э. П. Макаров, А. А. Маненков, В. А. Стародубцев, G. Attwell, A. Cann, M.A. Chatti, A. Jafari, M. Harmelen, M. Martin, S. Wilson и др.) позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день сложилось определенное видение целей, функций как для преподавателя, так и для обучающихся, преимуществ и возможностей использования ПОС в обучении, деятельности по ее формированию для реализации индивидуальных образовательных траекторий, технического (ресурсного) наполнения ПОС программными средствами. Однако вопрос, связанный с методикой (в частности, методами) использования ПОС в процессе индивидуализации обучения, остается полностью нераскрытым. Причем, поскольку речь идет, прежде всего, о наполнении ПОС информационно-коммуникационными средствами и ресурсами, возникает необходимость учета особенностей современных моделей и технологий обучения, например, информационно-технологической модели [9], разновидностями которой являются дистанционное, электронное, смешанное обучение.

Таким образом, противоречие между необходимостью разработки теоретических основ использования ПОС в современных моделях обучения и недостаточной исследованностью теоретических аспектов методики использования ПОС для индивидуализации процесса смешанного (электронного) обучения обуславливают проблему, рассматриваемую в рамках представленных материалов.

Для проведения исследования возможностей использования ПОС для индивидуализации процесса обучения проанализируем, прежде всего, сущность подходов к определению ПОС, выделению ее структурных компонентов, а также рассмотрим сущность смешанного обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют различные подходы к определению понятий персональной, индивидуальной, личной образовательных сред (чаще всего, без должного осмысления различий их сущности) и других родственных понятий, например, следующих.

Персональное информационное рабочее пространство обучающегося – система его информационных ресурсов, иерархически организуемая система знаний, отражающая его собственный академический опыт [3];

Персональная образовательная среда – совокупность объектов образовательного процесса (содержание, формы, методы, средства обучения и учебных комму-

никаций), полученная из информационно-коммуникационной образовательной среды (ИКОС) путем адаптации в соответствии с целями, содержанием и планируемыми результатами обучения, потребностями и способностями обучаемого и выступающая средством персонализации его личности [1];

– среда, создающая условия достижения общего уровня персональной самоорганизации студентов в процессе образовательной деятельности; получения дополнительного образования и совершенствования знаний на основе дистанционных форм; развития коммуникабельности и активного сотрудничества в виртуальных академических сообществах; создания персональных интеллектуальных информационных ресурсов и рабочих пространств, интегрированных в единое информационное академическое пространство университета и Интернет [4];

– открытая социотехническая система, образованная конечным множеством функциональных элементов (сервисов, гаджетов, виджетов, средств коммуникации) и их связей, выделенных индивидом в информационно насыщенной окружающей среде с целью реализации двойственного характера своей жизнедеятельности как поставщика и потребителя образовательных услуг в течение жизни и в контексте профессиональной деятельности [11].

Персональная среда обучения –

– набор методов, которые в совокупности представляют собой технологию обучения [14];

– инструменты, сообщества и службы, на которых основываются индивидуальные образовательные платформы, предназначенные для использования обучающимся, которым предоставляется самостоятельное управление своим обучением и самостоятельная постановка учебных целей [2];

– система, которая помогает учащимся взять под контроль и управлять своим собственным обучением [6];

– среда, ориентированная на индивидуальную работу с обучаемыми и реализующая функции персонализации процесса обучения [12].

Персональная учебная среда – инструмент, который позволяет обучающимся участвовать в распределенной среде, состоящей из сети людей, услуг и ресурсов, а также средство создания персональной учебной сети для взаимодействия с коллегами по совместной деятельности [5].

С позиции положения о необходимости разведения рассматриваемых понятий, проведем исследование функций сред на основе контент-анализа подходов к определению понятий (фрагмент которого представлен в табл. 1).

Таблица 1

Контент-анализ (фрагмент) подходов к определению понятий

| Понятие | Содержательные составляющие определений понятий | | | | | |
|--|---|---|-------------------------------------|---------------------|--|---|
| | информационные ресурсы | совокупность объектов образовательного процесса | информационное взаимодействие | соотношение с ИКОС | деятельностные установки | направленность на индивидуальные потребности и интересы |
| персональное информационное рабочее пространство | система ресурсов + система знаний | | | | | отражение собственного академического опыта |
| персональная образовательная среда | | содержание, формы, методы, средства обучения | учебные коммуникативные | адаптированная ИКОС | | средство персонализации личности |
| персональная среда обучения | | набор методов обучения | | | самостоятельное управление своим обучением, самостоятельная постановка учебных целей | |
| персональная учебная среда | | | организация совместной деятельности | | участие в распределенной среде, создание персональной учебной сети | |

Сопоставляя приведенные трактовки, можно сделать следующие выводы:

- наблюдается неоднозначность понимания сущности рассматриваемых терминов – от выделения лишь отдельных составляющих образовательной технологии (с акцентом, прежде всего, на инструментарий) до включения совокупности различного числа структурных компонентов образовательного процесса как элементов персональной образовательной среды;
- понятия личной, индивидуальной, персональной образовательных сред и сред обучения, чаще всего, рассматриваются как синонимичные;
- наблюдается слабая ориентированность на индивидуальные психофизиологи-

ческие особенности личности, особенности процесса персонализации, сферу познавательных и профессиональных интересов и потребностей обучаемого.

Сказанное позволяет сформулировать положение о необходимости дальнейших исследований, связанных с теоретическим обоснованием терминологического аппарата образовательных сред и сред обучения, и признанием их результатов научным сообществом.

Проведенный анализ позволяет представить вариант соотношения входящих в информационно-коммуникационную образовательную среду выше названных и описанных исследователями сред следующим образом (рис. 1).

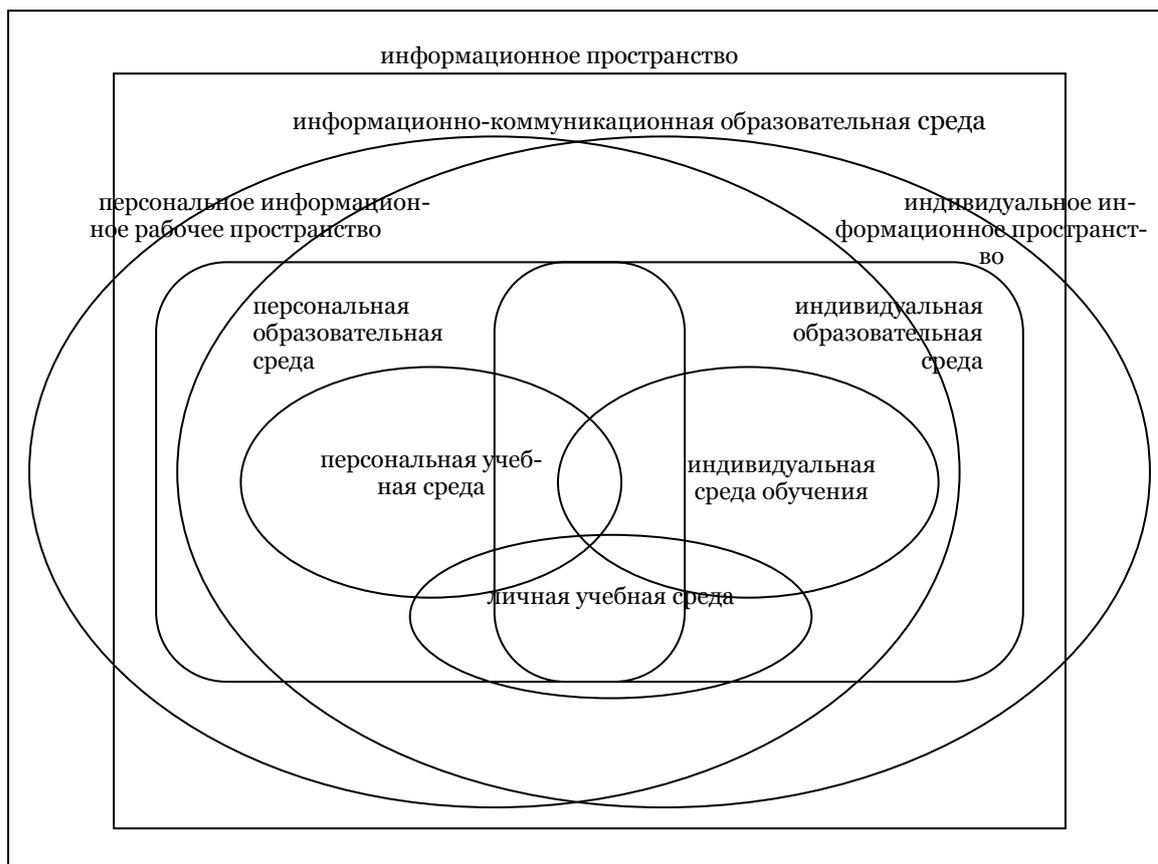


Рис. 1. Схема соотношения понятий

В рамках указанных положений, развоя понятия «личная», персональная, индивидуальная образовательная среда с уточнением субъекта образовательного процесса, выделим следующие особенности рассматриваемых понятий.

Персональная образовательная среда студента – совокупность компонентов образовательного процесса (содержание, формы, методы, средства учебной деятельности и учебной коммуникации), полученная из информационно-коммуникационной образовательной среды путем ее адаптации в соответствии с целями, содержанием и планируемыми результатами обучения, потребностями и способностями обучаемого (отметим при этом, что обучающийся познаёт не только учебное содержание обучающей среды, но и себя в обучающей среде).

Персональная образовательная среда преподавателя – совокупность компонентов образовательного процесса (содержание, совместные формы учебной деятельности, методы обучения и методы использования средств информационно-коммуникационных технологий, средства обучения и взаимодействия с личными средами обучения студентов и персональными средами коллег), посредством которой преподаватель реализует достижение обучающимися образовательных целей и профессиональные виды деятельности, а также выступающая средством персонализации его лично-

сти (при этом персонификация означает познание преподавателем себя в социальных коммуникациях, управляющих учебным процессом, позиционирование себя как личности в окружающем сообществе с фиксацией достижений и первенства открытий в определенной области научного знания).

Индивидуальная образовательная среда строится в соответствии с индивидуальными особенностями развития обучающегося, его профессиональными интересами, потребностями.

Специально укажем, что личностная ориентированность, персонализированность, индивидуализированность образовательных сред означает адаптацию преподавателем информационной (единой) образовательной среды под индивидуальные психофизиологические особенности обучающегося.

Рассматривая в контексте приведенных толкований возможности ПОС студентов для индивидуализации процесса обучения, выделим основные функции среды и ее структурные компоненты.

В педагогической исследованиях С. Х. Васильченко, С. Г. Григорьева, С. В. Зенкиной, А. А. Кузнецова уточнен ряд функциональных свойств ПОС, среди которых выделяются универсальность, гибкость, вариативность, модифицируемость, многомерность, цикличность, реверсивность и коммуникационность. Придерживаясь позиций

деятельностного и личностно ориентированного подходов к обучению (Г. В. Дорофеев, В. А. Гусев, П. Я. Гальперин, О. Б. Епишева, Л. Г. Петерсон, Г. П. Щедровицкий, И. Я. Якиманская и др.), вариативного подхода при реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся (Е. А. Александрова, В. В. Лоренц, А. М. Маскаева, А. В. Хуторской и др.), идей реализации информационно-технологической модели обучения (Б. Е. Стариченко), отметим в дополнение к перечисленным функциям важное свойство среды – ее адаптируемость под индивидуальные особенности конкретного обучаемого и возможность управления обучаемым собственной познавательной деятельностью и самой средой обучения.

Значимость указанных функций и преимуществ персональной образовательной среды, выделенные в педагогической литературе, в частности [1, 2, 5, 14-22] и др., проявляются в большей степени в процессе реализации современных образовательных моделей и технологий, в частности, в рамках электронного, дистанционного и смешанного обучения. Продолжая раскрытие сущности смешанного обучения и соотношения его с электронным обучением (представленное нами в [10]), отметим тот факт, что встречаются различные подходы к пониманию сущности смешанного обучения и схем его организации. Так, в частности, наблюдается различие в трактовке понятия «асинхронная форма обучения», под которой понимается:

– форма организации учебного процесса, обеспечивающая студенту возможность освоения учебного материала в любое удобное для него время (характерна для дистанционного заочного обучения);

– форма организации учебного процесса, обеспечивающая студенту возможность освоения учебного материала независимо от образовательного учреждения в удобном месте по специально подготовленным учебным (электронным) пособиям (при этом контакт между преподавателем и обучающимися осуществляется с задержкой во времени с использованием информационных технологий);

– форма реализации индивидуальных образовательных траекторий, при которой происходит индивидуализация содержания образования в соответствии с интересами, профессиональными планами и особенно-

стями профессионального самоопределения студентов.

Действительно, асинхронность в организации обучения проявляется по-разному. В традиционном формате аудиторного обучения асинхронность реализуется через специально организованную самостоятельную деятельность по выполнению индивидуальных учебных и познавательных заданий. Асинхронность при дистанционном обучении (организации самообучения) проявляется в реализации образовательных маршрутов в любое удобное для студента время. При этом, будучи асинхронным по времени, в дистанционном обучении (самообучении) труднореализуема индивидуализация содержания и методов обучения. Значит, необходимы дополнительные инструментальные средства (ресурсы, системы педагогического назначения) для ее реализации. Такой инструментарий предоставляет созданная студентом ПОС.

Иллюстрируя представленные идеи в модели полного усвоения учебного материала (Б. Е. Стариченко), дополнительно к указанной особенности отметим целесообразность выделения способов деятельности обучающихся с учебной и познавательной информацией, составляющей «интеркольцо» (терм. И. Н. Семеновы [8]). Так асинхронность проявляется, в том числе, и в способах деятельности обучающихся, независимых от способов деятельности других субъектов педагогического поля (методы учебного взаимодействия и самостоятельно выполняемая учебная деятельность).

Иллюстрируя сказанное, построим вектор (рис. 2) в трехмерном пространстве соотношения форм (схем) смешанного обучения (традиционное аудиторное, дистанционное синхронное и асинхронное виды обучения), уровней усвоения учебного материала (в модели полного усвоения: базовый минимум и уровень полного усвоения, достигаемый через реализацию индивидуальных образовательных траекторий) и способов деятельности обучающихся (учебное взаимодействие и самостоятельно выполняемая учебная деятельность). Направление построенного вектора однозначно позволяет зафиксировать возрастание педагогической целесообразности, когнитивной сообразности и дидактической значимости (в терминологии [7]) использования ПОС для выполнения учебной и познавательной деятельности студентов.

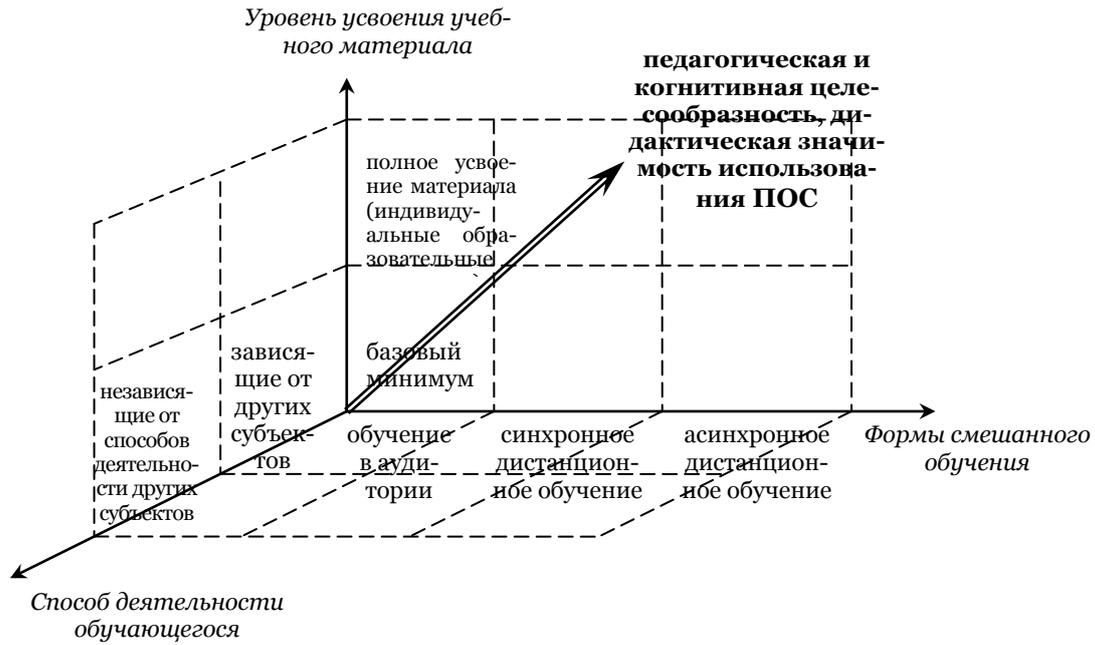


Рис. 2. Иллюстрация возрастания значимости использования ПОС в процессе смешанного обучения

В дополнение к полученному результату выделим возможности использования ПОС для индивидуализации учебной деятельности на основных этапах смешанного

обучения и методы использования ПОС, а также укажем ее основные структурные компоненты с приведением примеров конкретного инструментария (рис. 3).

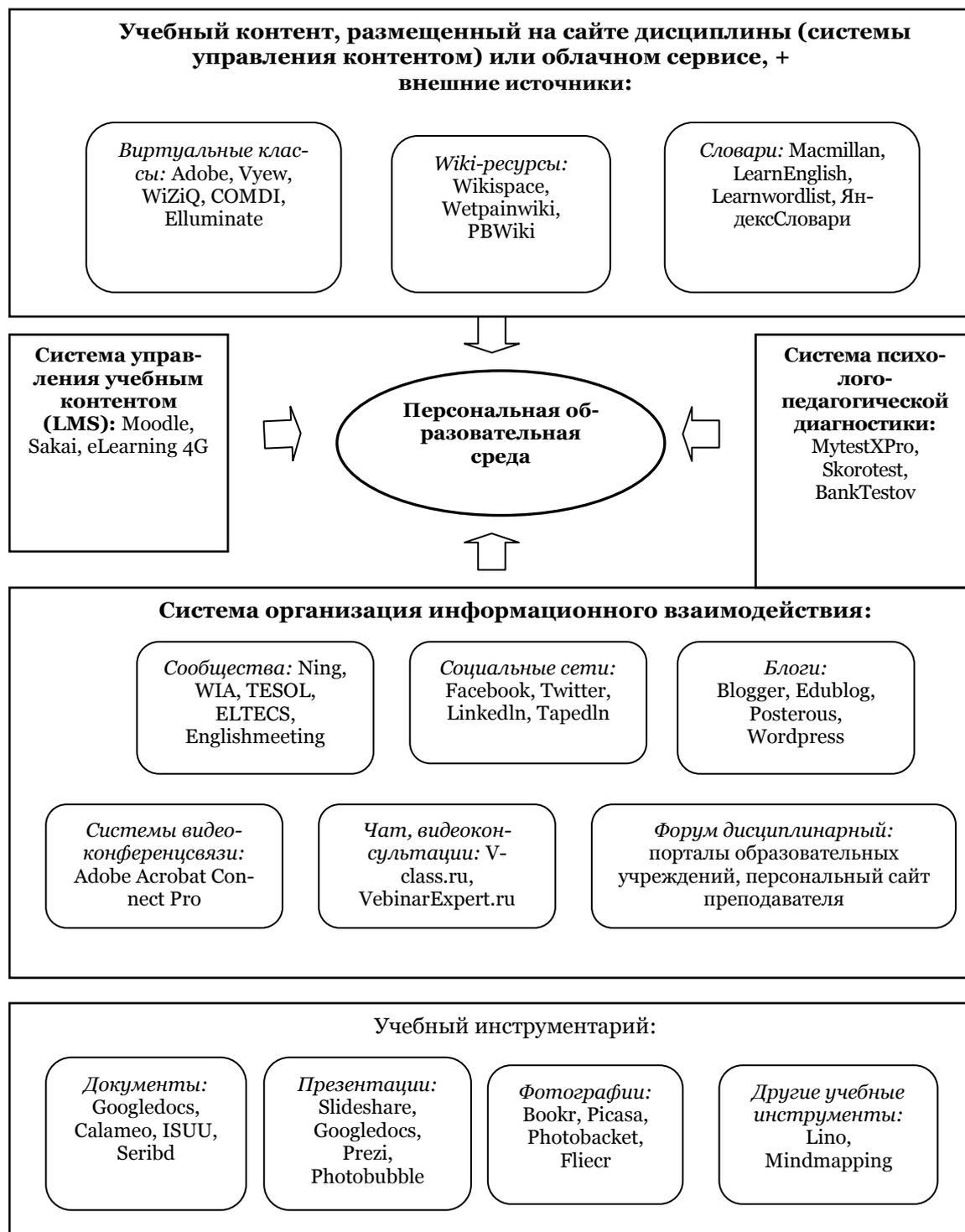


Рис. 3. Структурные компоненты для наполнения ПОС

Отметим возможность выделения различных вариантов использования представленных на рис. 3 структурных компонентов ПОС для построения индивидуальных образовательных траекторий:

– весь электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) расположен на сайте дисциплины в системе управления обучения (LMS) (например, Moodle, Sakai, eLearning 4G и др.), внешние ресурсы (со-

общества, wiki-ресурсы, словари, энциклопедии и т.д.) используются для расширения, углубления, дополнения знаний и умений обучающихся;

– документы по организации учебного процесса размещаются на сайте дисциплины LMS, организация совместной (в случае затруднений) и индивидуальной учебной деятельности осуществляется с помощью облачных сервисов, внешние ресурсы ис-

пользуются как дополнительные информационные источники;

– ЭУМК с индивидуально ориентированными учебными и познавательными заданиями расположен на сайте дисциплины LMS, инструментарий, внешние информационные ресурсы для выполнения заданий

обучающийся выбирает самостоятельно в соответствии с выбранными заданиями.

Иллюстрируя сказанное, укажем в табл. 2 возможности использования выделенных структурных компонентов ПОС на всех основных этапах представленной на рис. 2 модели смешанного обучения.

Таблица 2

Возможности использования ПОС на основных этапах смешанного обучения

| Этап смешанного обучения | Деятельность обучающегося (студента) | Деятельность преподавателя | Возможности использования ПОС | Методы использования ПОС | Формы коммуникации |
|---|---|--|---|--|-----------------------------------|
| 1. Психолого-педагогическая диагностика обучающихся (этап «до») | Самодиагностика психофизиологических качеств, уровня сформированности мотивационной сферы, профессиональных интересов и др. | Предоставление (помощь в выборе) специальных методик психолого-педагогической диагностики (самодиагностики) | Учебные инструменты для самодиагностики | Метод использования сетевых ресурсов, ПОС для психолого-педагогической диагностики (самодиагностики) | Асинхронно с обратной связью (ОС) |
| 2. Определение целей и задач изучения учебной дисциплины в соответствии с ГОС | Конкретизация общих целей и формулировка (выбор) задач для личностно ориентированной модели смешанного обучения | Консультация, помощь (коррекция) в формулировке целей и (выборе) задач изучения разделов учебной дисциплины | Социальные сети, сообщества | Метод использования ПОС для консультации, общения в режиме форума, чата, электронной почты | Синхронно с ОС |
| 3. Отбор и структурирование учебного материала | Отбор и структурирование учебного материала согласно конкретизированным целям и задачам; создание «матрицы обучения», программы изучения дисциплины | Консультация, помощь (коррекция) в структурировании учебного материала для аудиторных занятий и дистанционного обучения | Социальные сети, сообщества | Метод использования ПОС для консультации, общения в режиме форума, чата, электронной почты | Синхронно с ОС |
| 4. Выбор технологии (методов и форм) обучения | Выбор методов, форм и средств обучения; планирование учебного времени; составление графика выполнения учебных заданий, практических работ | Консультация, помощь (коррекция) в проектировании методов, форм и средств обучения в соответствии с поставленными задачами и данными диагностики | Учебные инструменты | Метод использования ПОС для иллюстрации технологии проектирования методов и форм обучения | Асинхронно, синхронно с ОС |

Продолжение таблицы 2.

| Этап смешанного обучения | Деятельность обучающегося (студента) | Деятельность преподавателя | Возможности использования ПОС | Методы использования ПОС | Формы коммуникации |
|---|--|--|--|--|--------------------|
| 5. Асинхронный off-line режим (этап «до») | Самостоятельное освоение определённого материала; выполнение учебных и познавательных заданий (самостоятельное освоение информации в процессе изучения материала по заранее определенной траектории); работа в форумах, общение по электронной почте; подготовка вопросов по изучаемому материалу для преподавателя и одногруппников; формирование структуры и содержания очного занятия | Общение с обучающимися в формате форума, чата, виртуальной классной комнаты, по электронной почте для решения, в частности, организационных вопросов и вопросов, связанных с построением аудиторного учебного занятия; обмен файлами | Документы, презентации, виртуальные классы, словари, блоги | Метод использования ПОС для консультирования и индивидуального общения в режиме форума, чата, электронной почты | Асинхронно без ОС |
| 6. Лекции (консультации) в синхронном on-line режиме (этап «во время») | Получение новых знаний; взаимодействие обучающихся с преподавателем, экспертами, одногруппниками; обмен накопленным опытом учебной деятельности | Организация обсуждения самостоятельно изученного материала, полученного опыта познавательной и учебной деятельности, анализ проблем и затруднений обучающихся | Документы, презентации | Метод использования ПОС для презентации учебной информации, установления оперативной обратной связи | Синхронно с ОС |
| 7. Семинары, практические занятия в синхронном on-line режиме | Обсуждение с преподавателем, одногруппниками материала, результатов выполнения учебных заданий; использование интерактивных учебных материалов; участие в видеоконференциях, ролевых играх и других синхронных мероприятиях | Обсуждение учебного материала, результатов выполнения познавательных заданий; предъявление и обсуждение результатов выполнения индивидуально ориентированных учебно-познавательных заданий | Документы, презентации, учебные инструменты | Метод использования электронных учебных материалов, метод использования ПОС для организации интерактивной обратной связи, для (само)управления учебно-познавательной деятельностью | Синхронно с ОС |
| 8. Групповая работа, выполнение упражнений с помощью коммуникационных сервисов (этап «после») | Распределение обязанностей и ответственности за выполнение групповой работы; общение рабочих групп; работа в форумах и чатах, общение по электронной почте, в виртуальной классной комнате | Тьюторское сопровождение выполнения групповых проектов (индивидуально ориентированных учебных заданий) | Документы, блоги, Wiki-ресурсы, сообщества | Метод использования ПОС для организации оперативной обратной связи, для реализации индивидуальных образовательных маршрутов | |

Продолжение таблицы 2.

| Этап смешанного обучения | Деятельность обучающегося (студента) | Деятельность преподавателя | Возможности использования ПОС | Методы использования ПОС | Формы коммуникации |
|---|---|--|---|---|----------------------------|
| 9. Самоконтроль и самодиагностика уровня обученности, развития компетенций (этап «после») | Самоконтроль и самодиагностика уровня обученности, развития компетенций (заявленных в целях изучения дисциплины) | Предоставление (помощь в выборе) методик диагностики и организация психолого-педагогической диагностики | Учебные инструменты для самодиагностики | Метод использования сетевых ресурсов, ПОС для психолого-педагогической диагностики (самодиагностики) | Асинхронно с ОС |
| 10. Коррекция результатов образовательной деятельности | Самодиагностика уровня достижения целей и задач; составление и выполнение совокупности дополнительных индивидуально-ориентированных учебных заданий | Коррекция результатов выполнения групповой и индивидуальной учебной деятельности; анализ причин затруднений и проблем обучающихся | Учебные инструменты | Методы использования ПОС для коррекции результатов учебной деятельности, управления учебной деятельностью | Синхронно, асинхронно с ОС |
| 11. Итоговая диагностика | Выполнение контрольных диагностических заданий (компьютерно-ориентированного тестирования) | Диагностика уровня академической успеваемости, развития компетенций и т.д.; формирование итоговой отметки за групповую и индивидуальную работу | Учебные инструменты для самодиагностики | Метод использования сетевых ресурсов, ПОС для психолого-педагогической диагностики (самодиагностики) | Синхронно с ОС |

Представленный в табл. 2 материал позволяет сформулировать положение о целесообразности выделения такого основания для классификации методов использования ПОС как целевая направленность и вид учебной и познавательной деятельности, а также сделать вывод о педагогической и когнитивной целесообразности использования персональной образовательной среды студентов для формирования таких составляющих компетенций студентов как: самопознание, самоконтроль, самодиагно-

стика, самоуправление, самоорганизация, самореализация.

Обобщение сказанного дает основание утверждать, что рассмотренный инструментарий занимает одно из ведущих мест в средствах индивидуализации обучения при конструировании и реализации современных моделей образовательного процесса, определяя значимый структурный элемент в предмете современных педагогических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильченко С. Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения (на примере корпоративного обучения) : автореф. дис...канд. пед. наук. М., 2012.
2. Духнич Ю. Персональная среда обучения – PLE. URL: <http://www.smart-edu.com/personalnaya-sreda-obucheniya-ple.html>.
3. Инюшкина О. Г., Кортов В. С., Макаров Э. П. Персональное информационное образовательное пространство // Телематика 99 : материалы VI всерос. науч.-метод. конф. URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=53&id_thesis=1654.
4. Кортов В. С., Макаров Э. П., Инюшкина О. Г. Виртуальная персональная информационно-образовательная среда в интернет // Интернет. Общество. Личность : материалы науч.-метод. конф. ИОЛ-2000. URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=136&id_thesis=5495.
5. Кухаренко В. Н. Инновации в e-learning: массовый открытый дистанционный курс // Высшее образование в России. 2011. №10. С. 93–99.
6. Малкова И. Ю., Фещенко А. В. Проектирование среды обучения и индивидуального образовательного профиля с помощью виртуальных образовательных сетей в условиях введения новых ФГОС // Открытое и дистанционное образование. 2013. №2(50). С. 44–53.

7. Семенова И. Н., Слепухин А. В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
8. Семенова И. Н. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm / Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2014.
9. Стариченко Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
10. Стариченко Б. Е., Семенова И. Н., Слепухин А. В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. 2014. №8.
11. Стародубев В. А. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза : учебное пособие. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012.
12. Трембач В. М. Системы управления базами эволюционирующих знаний для решения задач непрерывного образования. М. : МЭСИ, 2013.
13. ФГОС ВПО. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo>.
14. Ash K. Personal Learning Environments. Focus on the Individual. URL: <http://www.edweek.org/ew/articles/2013/05/22/32el-personallearning.h32.html>.
15. Attwell G. Personal Learning Environments – the future of eLearning? eLearning Papers 2007. Vol 2, № 1 URL: [www.elearningpapers.eu/media11561-1%20\(1\).pdf](http://www.elearningpapers.eu/media11561-1%20(1).pdf).
16. Cann A. Personal Learning Environments, Personal Development Planning and Lifelong Learning URL: <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/resources/projects/canndept.aspx>.
17. Chatti M. A. Personalization in Technology Enhanced Learning: A Social Software Perspective. dissertation. Aahena University. 2010. 399 p.
18. Harmelen M. The Manchester Personal Learning Environment. URL: <http://www.jisc.ac.uk/events/2009/03/ngtip/mple.aspx>.
19. Karrer T. Learning 2.0 Strategy: eLearning Technology. URL: <http://elearningtech.blogspot.com/2008/09/learning-20-strategy.html>.
20. Martin M. Supporting Personal Learning Environments: A Definition of a PLE URL: <http://michelemartin.typepad.com/thebambooprojectblog/2007/08/supporting-pe-1.html>.
21. Park Y., Mi Heo G., Lee R. Blogging for Informal Learning: Analyzing Bloggers' Perceptions Using Learning Perspective. URL: http://www.ifets.info/journals/14_2/13.pdf.
22. Wilson S., Liber O., Johnson M., Beauvoir P., Sharples P., Milligan C. Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems URL: http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/727/1/sw_ectel.pdf.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (\approx **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2014. № 11

Редактор: А. Д. Петухова
Компьютерная верстка А. Д. Петуховой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 28.11.14. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 19,89.. Усл. п. л. 25,87. Тираж 500 экз. Заказ №4483.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru