

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЫЦИНА

ИНСТИТУТ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШКОЛА – ВУЗ:
ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

*Сборник статей
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием*

Екатеринбург, 4–5 декабря 2012 г.

Часть 2

Екатеринбург
УрФУ
2012

УДК 373+378(06)
ББК 74.2я431+74.48я431
Ш67

Рецензенты: проф., д-р филос. наук Г. Е. Зборовский (Гуманитарный университет);
проф., д-р физ-мат. наук О. А. Чикова (Уральский государственный педагогический университет)

Научный редактор – проф., д-р физ-мат. наук Ф. А. Сидоренко

Ш67 **Школа–ВУЗ : достижения и проблемы фундаментального образования** : сборник статей Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. Екатеринбург, 4–5 декабря 2012 г. В 2 ч. Часть 2. Екатеринбург : УрФУ, 2012. 286 с.

ISBN 978–5-321–02234–4

В сборнике представлены статьи, подготовленные участниками конференции из различных регионов России и Ближнего Зарубежья, по проблемам современного фундаментального образования и взаимодействия между различными уровнями образования в РФ (школа – колледж – ВУЗ). Для исследователей, преподавателей, студентов и аспирантов различных образовательных учреждений, а также всех, интересующихся проблемами образования.

Редколлегия:

проф., д-р физ.-мат. наук Ф. А. Сидоренко (председатель)
проф., д-р филос. наук Ю. Р. Вишневский (заместитель председателя)
доцент, канд. социол. наук П. А. Амбарова (член редколлегии)

УДК 373+378(06)
ББК 74.2я431+74.48я431

ISBN 978–5-321–02234–4

© Уральский федеральный университет, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 5.

Реформы образования:

Проблемы и перспективы развития

<i>Ахмеева Ю. А.</i> Реформирование высшей школы: предпосылки и этапы	7
<i>Багирова А. П.</i> Проектирование методов репродуктивного воспитания в системе российского образования	10
<i>Грицай Л. А.</i> Дисциплина «семьеведение» в современной школе	15
<i>Заглодина Т. А.</i> Актуальные проблемы совершенствования системы высшего образования в России	20
<i>Коржавина Т. Н.</i> Профессиональное развитие человека в условиях введения новых образовательных стандартов	24
<i>Москаленко М. Р., Кропанев М. Е., Кропанева Е. М.</i> К вопросу об основах современной парадигмы фундаментального образования	27
<i>Сербина Е. А.</i> Управление качеством образования в современной школе в условиях внедрения ФГОС	29
<i>Сибирцева Е. А.</i> Школа и вуз: новые формы сотрудничества	33
<i>Флягин В. А.</i> Инновационные технологии в отечественном образовании: сравнение опыта 1920-х гг. с современностью	36
<i>Фомина Н. Г., Бодряков В. Ю.</i> Структура интеллекта студентов-математиков 1 курса педуниверситета и проблемы математического образования	40
<i>Якушкина М. С.</i> Самостоятельность студента как механизм управления его профессиональным становлением и личностным развитием	46

Раздел 6.

Гуманитарное образование – основа развития личности

<i>Алексеева М. А.</i> Адаптационные возможности курса методики преподавания учебной дисциплины	51
<i>Дик П. Ф.</i> Культурология и терапиология в системе знания и высшего профессионального образования	52

<i>Кашиникова И. В.</i> Языковая личность школьника читающего	57
<i>Кокорина Н. А.</i> Место дисциплины «Русский язык и культура речи» в формировании общекультурных и профессиональных компетенций выпускника высшего учебного заведения	63
<i>Коренева А. В.</i> Текстовая деятельность на занятиях по вузовскому курсу «Русский язык и культура речи»	68
<i>Корнеева Л. И.</i> Методические аспекты обучения профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе	73
<i>Лымарь А. Т.</i> Опыт работы по авторской программе и вектор реформирования отечественной системы философского образования	78
<i>Матвеева Н. Ю.</i> Независимая экспертиза TOEFL: векторы применения в российском образовании	83
<i>Руденко Р. В.</i> Формирование духовно-нравственной культуры на уроках литературы в общеобразовательной школе	89
<i>Патина Т. А.</i> Духовно- нравственное воспитание посредством изучения истории	93

Раздел 7.

Социокультурная среда вуза и школы

<i>Алфёров А. Н.</i> Роль обществознания в современном мире: проблемы и перспективы	96
<i>Амбарова П. А.</i> Расписание жизненного времени»: от уроков юности к переменам молодости	100
<i>Анохин С. М.</i> Особенности решения проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности детей и подростков в виртуальном образовании	104
<i>Анохина Н. Ф.</i> Причины интеллектуального тунеядства в образовательной среде	109
<i>Архипова О. А.</i> Социально-психологическая адаптация в системе образования	114
<i>Балаш Н. В., Журавлева Л. А.</i> профилактика наркомании в образовательных учреждениях (опыт Пермского края)	118
<i>Баранова К. Б.</i> Профориентационная работа как способ решения проблемы профильной подготовки	122

<i>Буйденков А. А.</i> Образовательная среда в информационном обществе	126
<i>Вишнякова А. А.</i> Свободное время современной городской молодежи в условиях крупного города	129
<i>Владыкина И. А.</i> Роль образовательных учреждений в создании историко-культурного центра региона	134
<i>Воронская И. Г.</i> Значение университетской библиотеки для адаптации школьника в вузе	139
<i>Гурова И. Г.</i> Разработка программы педагогического сопровождения адаптации учащейся молодежи в образовательной среде государственного университета	143
<i>Ермолаева С. Г.</i> Информационная культура студенчества как культура smart-общества	148
<i>Ефимова Г. З., Кичерова М. Н.</i> Академическое мошенничество как проблема современной науки и образования	151
<i>Зборовский Г. Е.</i> Образовательное знание как фактор взаимодействия вуза и школы	156
<i>Каташинских В. С.</i> Социологический анализ объективных факторов формирования ориентаций студентов на обучение в магистратуре	161
<i>Кизиченко Ю. В.</i> Влияние современной образовательной среды на здоровье учащихся	166
<i>Корниенко О. Ю.</i> Формирование представлений о профессиональной карьере в процессе жизненного самоопределения старшеклассников в современной России	169
<i>Куликова Ю. П.</i> Международный вектор формирования инновационной среды вуза	172
<i>Кыркунова Л. Г., Костылева В. Б.</i> Возможности вуза в становлении личностного и социального статуса подростков	177
<i>Лебедева С. В.</i> Школа и вуз: медиа-взаимодействие	180
<i>Лесина Л. А.</i> О роли взаимодействия педагогов и учащихся в современном образовательном пространстве	184
<i>Лукина А. В.</i> Роль образования и воспитания в профилактике противоправного поведения несовершеннолетних	189
<i>Лютова Д. В.</i> Социально-психологическая адаптация в системе образования	192
<i>Малеева М. В., Тонконог И. С.</i> Профессиональная ориентация старшеклассников	196
<i>Михалева О. В., Пушкарёва Н. Б.</i> Адаптация первокурсника. О роли преподавателя в самоорганизации студента	201
<i>Москвин С. А., Сибирцева Е. А.</i> Школа и вуз – территория сотрудничества	202
<i>Неуймина И. В.</i> Особенности адаптации в вузе	207

<i>Никитина Е. Н.</i> Проект «Красноярск–Байконур» как действенная форма профессиональной ориентации в вузе	212
<i>Никифорова Д. М.</i> Изучение некоторых особенностей психологической безопасности личности в образовательной среде	216
<i>Парамонова Ю. В.</i> Проблема социально-психологической адаптации «вчерашних» школьников к условиям университетской образовательной среды	221
<i>Пеева Н. М.</i> Особенности адаптации в вузе	224
<i>Петров А. Ю.</i> Выпускники школы в ситуации профессионального выбора, или о причинах массового ухода в «гуманитарии»	225
<i>Пинженина М. В.</i> Социокультурная модель обучения современной молодежи	230
<i>Рубец С. Г., Кулько Е. И.</i> Глобализация как социокультурное основание трансформаций современного университета	233
<i>Русских Л. В.</i> Адаптация выходцев из села к студенческой среде	236
<i>Самсонова Е. В.</i> Адаптационный потенциал фундаментального образования ...	240
<i>Смолинская О. Е.</i> Цели университетского педагогического образования: индивидуальное интеллектуальное развитие и/или карьерные ориентации	244
<i>Тухватуллина Ю. Н.</i> Проблема адаптации студентов высших учебных заведений	249
<i>Фетисова О. В.</i> Виртуальная социализация в условиях киберпространства Интернет-среды	252
<i>Фирсова Т. С.</i> Формирование имиджа и репутации образовательного учреждения (на примере школы и вуза)	256
<i>Хохрякова К. А.</i> специализированные средние учебные заведения как основа успешной адаптации первокурсников в вузе	260
<i>Черняева Г. В.</i> Формирование в системе «вуз–школа» мотивации обучающихся к эффективному саморазвитию личности	263
<i>Яровикова Е. А.</i> Возможности сетевой организации взаимодействия школ и учреждений профессионального образования для поддержки профессионального выбора старшеклассников в условиях мегаполиса	268
<i>Дегтярева Т. П.</i> Проблемы профессионального самоопределения школьников как часть личностного самоопределения	274
НАШИ АВТОРЫ	282

РАЗДЕЛ 5

РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Ю. А. Ахмеева

РЕФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ЭТАПЫ

Сегодня можно говорить о том, что правительства большинства стран подвергли реструктуризации или реформированию национальные системы высшего образования. В основе этих реформ лежат глубокие изменения в целях и задачах высшего образования. Теперь очевидной необходимостью является адаптация учреждений высшего образования к более сложной окружающей среде. Российская Федерация не стала исключением, и сегодня в нашей стране полным ходом идет реформа образования и реформа высшей школы в частности. Предпосылками для реформирования всей системы образования стали изменения в сознании общества и необходимостью реформирования всех сфер жизни государства.

В сфере образования необходимо указать отправную точку современной реформы образования – постановление Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» 1984 г. [1]. В основе будущей системы лежали принципы децентрализации и демократизации.

В реформировании образования можно выделить следующие этапы.

Первый – январь 1987 г. – связан с пленумом ЦК КПСС и серией постановлений ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Основные цели: развитие высшего и среднего образования, повышение роли вузовской науки в ускорении научно-технического прогресса и улучшении качества подготовки специалистов, создание в стране единой системы непрерывного образования, демократизация учебных заведений, развитие материально-технической базы.

В данный период осуществлялась попытка модернизации системы образования. Государство, с одной стороны, декларировало серьезность накопившихся проблем, а с другой стороны, обещало конкретную помощь, рассматривая образование как абсолютную ценность для страны. Этот этап завершился распадом СССР.

Второй этап – 1992–1997 гг. Основная цель состояла в создании правовой базы реформирования и обновления образования (Федеральные Законы «Об образовании» 1992 г. [2] и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 г. [3], которая определила принципы государственной политики в образовании, закрепила академиче-

ские и экономические свободы, автономию ВУЗов. Также была введена многоуровневая подготовка специалистов, приняты стандарты профессионального образования.

Здесь следует отметить важные аспекты, которые закрепили и дали основу для развития дальнейших реформ образования. Во-первых, произошел быстрый и практически нерегулируемый рост числа негосударственных образовательных учреждений, в первую очередь, вузов; во-вторых, введение системы платного обучения сверх установленного плана бюджетного приема.

Появление значительных внебюджетных средств за счет платного приема привлечение дополнительных финансовых источников за счет вовлечения в хозяйственный оборот имущества (аренда и т. п.) сделало многие государственные вузы реальным субъектом рыночных отношений.

Третий этап – с 1997 г. по настоящее время. Основные цели данного этапа: обновление содержания образования; обеспечение социальной и профессиональной мобильности личности; преодоление социальной фрагментарности общества на основе предоставления всем его членам равных образовательных возможностей (главный механизм – Единый Государственный Экзамен); ведение 12-летнее школьное обучение; увеличение доли обучающихся на коммерческой основе; введение и развитие многоуровневого высшего образования (после 2003 г., по большей части с принятием Болонской декларации).

В рамках данного направления высшее профессиональное образование разделяется на два цикла – бакалавриат и магистратуру. Бакалавриат призван удовлетворять массовый спрос на высшее образование, магистратура способствовать формированию профессиональной элиты и научно-образовательных кадров высшего уровня. Многоуровневая система высшего образования более всего отвечает потребностям рыночной экономики, в которой рынок труда предъявляет особые требования к гибкости и мобильности рабочей силы.

Сегодня еще одной тенденцией, кроме определенной автономности учреждений высшего образования, усиление позиций ВУЗа как самостоятельного экономического субъекта является создание новой системы учреждений высшего образования по схеме «2–7–12» для усиления научной и образовательной базы страны, которая позволит решить множество проблем в сфере образования.

Два ВУЗа федерального значения – Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет – имеют ряд привилегий: отдельная строка в федеральном бюджете, право разрабатывать собственные образовательные стандарты, проведение дополнительных (к результатам ЕГЭ) собственных испытаний по профильным предметам, выдавать выпускникам собственные дипломы с офици-

альной символикой Российской Федерации и печатью вуза. Были созданы семь федеральных ВУЗов: Южный (Ростов-на-Дону), Сибирский (Красноярск), Дальневосточный (Владивосток), Северо-восточный (Якутск), Северный (Арктический), Приволжский (Казань), Уральский (Екатеринбург) и двенадцать национальных учреждений высшего образования. Статус «национальный исследовательский университет» устанавливается правительством РФ на 10 лет. Но вуз может лишиться его, если эффективность реализации его программы будет низкой [4].

Сегодня государство пытается сгруппировать все полученные знания и навыки в одну систему, которая смогла бы решить проблему «кадрового голода» в ряде отраслей, а также поднять престиж ВУЗов РФ за рубежом.

У реформы образования (как и любой другой) есть два возможных пути развития: революционный и эволюционный. Революционный путь всегда связан с «расчисткой» площадки для последующего строительства. Поэтому начинается он с жесткой критики существующего порядка. Любая революция привлекает обещаниями быстрого прогресса. Однако уже вскоре на первый план выступает главный ее недостаток – высокая цена ошибки.

Второй этап реформы образования ознаменовал революционный подход, когда отрицались все советские постулаты образования. Установление новых принципов привело к уничтожению вертикали управления и контроля образовательных учреждений; системы социальной защиты преподавателей/педагогов и обучающихся.

Третий этап реформы имеет уже эволюционный характер преобразований. Госвласть осознала необходимость преемственности курса в сфере образования. После создания законодательной базы на втором этапе, были определены основные направления системы образования. Данные цели были закреплены в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г. [5] (далее Концепция) – обеспечение государственных гарантий доступного качественного образования, создания условий для повышения качества образования. Таким образом, можно говорить о преемственности в области образования, начиная с момента создания Российской Федерации, и полном забвении принципов советского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление ВС СССР от 12.04.1984 № 13-XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы университетами». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=ESU;n=636>.
2. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu>.
3. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»

- от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/popular/education/>.
4. 12 вузов стали национальными исследовательскими университетами // Российская газета. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2009/11/10/grant.html>.
 5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>.

А. П. Багирова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДОВ РЕПРОДУКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Мотивация родительского труда, стратегия и тактика регулирования репродуктивных установок населения в Уральском регионе»), проект № 12-03-00073а

Устойчивое сокращение численности российского населения, уровень рождаемости, многие годы заметно не достигающий границы нормального воспроизводства – эти негативные тенденции в демографической сфере актуализируют научный поиск механизмов их преодоления. В этой связи представляется целесообразным привлечение внимания молодежи к проблеме сокращения российского населения (и, конечно, к необходимости ее решения) уже на стадиях общего и тем более профессионального образования.

Известно, что образованию необходима не только поддержка со стороны государства и общества, но и регуляция со стороны этих институтов. Одна из ведущих образовательных парадигм – функционалистская – строится на понимании выполнения образованием социального заказа общества. Суть это «заказа» состоит в обеспечении стабильности и развития общества. При этом образование, будучи частью социальной практики, «ответственно» за политическое, социокультурное и экономическое развитие общества. В рамках данной парадигмы задача профессионального образования, формулируемая как подготовка личности только к профессиональной деятельности в сфере продуктивного труда, выглядит недостаточной. Участие образовательной системы в решении демографической проблемы должно заключаться в активном внедрении в образовательный процесс так называемой «репродуктивной составляющей», включающей в себя как соответствующее образование, так и воспитание.

Методы репродуктивного воспитания представляется возможным объединить в следующие группы: рефлексивные методы, ценностные методы, проективные методы и комплексные методы.

Покажем вариант использования этих методов на уровне среднего и высшего профессионального образования.

Рефлексивные методы репродуктивного воспитания могут быть реализованы следующим образом:

1. сочинение-эссе. Для него может быть предложен следующий примерный план:

- В чем, по Вашему, заключается сущность и основное противоречие популяционного кризиса в России?
- Каковы, на Ваш взгляд, возможные позитивные и негативные последствия сокращения численности российского населения?
- Каковы, по Вашему мнению, причины этого явления в нашей стране?
- Какие экономические, политические, социально-психологические изменения в стране, регионе и обществе в целом облегчили бы решение этой проблемы?
- Как Вы думаете, должно ли и может ли руководство российских предприятий участвовать в решении этой проблемы? Если нет, то почему? Если да, то каким образом?
- Какой Вам видится сегодня своя собственная будущая «репродуктивная карьера»?
- Как Вы считаете, что в ней зависит от Вас, какие условия и средства оптимальны для ее полной реализации?
- Каким Вам представляется соотношение объективных и субъективных факторов в Вашей «репродуктивной карьере»?
- Какие требования предъявляет к человеку родительство?
- Какими методами их можно реализовать наилучшим образом?
- Оцените сформулированные Вами в эссе предложения с точки зрения их реальности и авторской новизны;

2) метод примера. Эффективными в репродуктивном воспитании нам представляются примеры достижения высоких количественных и качественных результатов репродуктивного процесса из реальной жизни (как обычных людей – родственников, друзей и знакомых, – так, например, и из жизни известных людей). Обсуждение подобных примеров побуждает студентов к саморазмышлению, к построению собственных жизненных перспектив (известный из философии социально-конструктивистский подход).

К ценностным методам репродуктивного воспитания можно отнести метод диалога как «особого способа взаимодействия, при котором достигается известная свобода от стереотипов при оценке «другого», для которого характерно отношение к «другому» как к равнодостоинственному человеку и стремление к достижению взаимопонимания» [1, с. 85]. Диалог как метод репродуктивного воспитания должен строиться на следующих принципах:

- равенство позиций педагога и воспитанника, при котором осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется способность встать на позицию другого;
- отсутствие оценок, полное принятие воспитанника таким, какой он есть, уважение и доверие к нему;
- наличие у педагога и воспитанника сходных установок относительно одной и той же ситуации, позволяющих развивать механизм самоидентификации;
- особая эмоциональная окраска общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга;
- способность участников общения видеть, понимать и активно использовать широкий спектр коммуникативных средств, включая невербальные.

К проективным методам репродуктивного воспитания можно, в частности, отнести:

1) метод упражнения (тренинг), результатом которого должны стать устойчивые навыки и привычки. В результате формируются качества, необходимые для репродуктивной деятельности: организованность, самоконтроль, внимательность;

2) метод социальных проб (социальных практик). Данный метод реализуется через создание и разрешение проблемных ситуаций. Социальные пробы должны достаточно полно описывать будущую репродуктивную деятельность, чтобы в процессе их обсуждения у студентов формировалась определенная позиция и ответственность, которые в дальнейшем станут основой для вхождения в новый для себя вид деятельности в реальной жизни;

3) метод проектов. Он предполагает решение определенной проблемы совокупностью разнообразных средств и приемов, а также путем интегрирования полученных знаний и сформированных умений. Возможность использования данного метода в репродуктивном воспитании связана с тем, что:

- проблема обеспечения достаточно быстрого количественного и качественного роста результатов репродуктивного процесса в стране имеет комплексный характер, а ее решение невозможно с помощью раз и навсегда выбранных «универсальных» средств;
- практическая значимость результатов решения данной проблемы очевидна;

- данная проблема может быть структурирована – как на уровне общества, так и на более низких уровнях, можно определить поэтапные результаты ее решения;
- для ее решения необходимо использование творческих, инновационных методов.

Тематика проектов в рамках репродуктивного воспитания может быть примерно следующей:

- достижение высоких количественных результатов репродуктивного процесса;
- оценка качества репродуктивного труда и средства его обеспечения;
- эффективные формы совмещения продуктивного и репродуктивного труда.

К комплексным методам репродуктивного воспитания можно, в частности, отнести:

1) метод воспитывающих ситуаций. Этот метод удобен для реализации в сфере репродуктивного воспитания, поскольку сама эта сфера буквально пронизана проблемами, сложностями и противоречиями. В рамках таких ситуаций студент может решать проблемы выбора между сроками и этапами реализации продуктивного и репродуктивного труда, способов организации репродуктивного труда и т. д.;

2) метод анализа ситуаций. Можно предложить следующий план анализа репродуктивной ситуации:

- Определите проблему, возникшую в репродуктивной деятельности. В чем она состоит?
- Где, на Ваш взгляд, находятся истоки этой проблемы?
- Можно ли решить данную проблему с помощью имеющихся у Вас знаний и умений?
- Сформулируйте ряд вариантов решения проблемы и эффективного поведения при ее возникновении.
- Выберите и обоснуйте оптимальную логику репродуктивной деятельности в данной ситуации.
- Какие специалисты и какими способами должны, на Ваш взгляд, участвовать в решении этой проблемы?
- Определите критерии достижения и методы оценки планируемого результата.

В анализе ситуаций отсутствуют единственно верные решения. Этот метод требует сформулировать и обосновать свою точку зрения на описываемые события и предложить свой вариант решения выделенных противоречий. При применении этого метода становится очевидной и необходимость теоретической подготовки (особенно на этапе прогнозирования развития ситуации), которая воспринимается как обобщенный опыт.

Данный метод может быть реализован в форме ролевой игры и предполагать выступления и доказательства с позиции своей роли;

2. метод консультирования. Может быть использован в разных ситуациях: для ориентации в жизненных ценностях, для оказания помощи в обнаружении смысла репродуктивной деятельности, в проектной деятельности студентов.

Перечисленные методы должны применяться избирательно, в зависимости от фазы репродуктивного воспитания.

На первой – рефлексивной – фазе (фазе осмысления) происходит переживание ситуаций будущей репродуктивной деятельности, их обсуждение, осознание ее смысла. На этой фазе необходимо стимулировать самопознание студентов, включить их в разнообразные формы рефлексии репродуктивной деятельности, сформировать их интерес к приобретению необходимого минимума теоретической информации, помочь овладеть аналитическими умениями. Характерными методами тут должны выступать написание эссе и анализ ситуаций.

На второй – ценностной – фазе (фазе осознания) смыслы репродуктивной деятельности должны трансформироваться в индивидуальные репродуктивные ценности. Эта фаза характеризуется повышением активности студентов в освоении эффективных технологий репродуктивной деятельности. Происходит теоретическое осмысление собственного имеющегося опыта, его соотнесение с закономерностями репродуктивной деятельности. На данной стадии эффективными являются метод социальных проб, метод упражнений, метод диалога.

На третьей – проектной – фазе оформляются ценностные ориентации, цели репродуктивного труда, осознаются его принципы. Для данной фазы репродуктивного воспитания целесообразно использование метода проектов. Именно в рамках этого метода возможно понимание того, что репродуктивная деятельность органически связана с собственными потребностями и интересами, что она всегда предполагает выбор, носит гуманистический характер и наполнена гуманитарным содержанием.

Реализация содержания репродуктивной составляющей представляется нам возможной скорее в логике гуманитаризации образования, нежели в традиционном образовании. Именно гуманитаризация образования предполагает осознание смыслов, оформление их в ценности и утверждение их в качестве норм деятельности в репродуктивной сфере. Традиционному же образованию более свойственны эмоционально-ценностное переживание значений, наделение личностными смыслами внешних норм и ценностей культуры. В условиях распространения репродуктивных норм, не обеспечивающих даже нормальный тип воспроизводства, простое восприятие этих норм учащимися в рамках традиционного образования не сможет привести к коренному изменению демографической ситуации в стране.

Разработка даже столь небольшой части основ репродуктивного воспитания показывает, что системе российского образования под силу взять на себя деятельностное участие в

создании условий расширенного воспроизводства населения. Общественная задача сегодня состоит в четкой формулировке социального заказа и обеспечении этой инициативы соответствующими ресурсами.

Борытко Н. М. Система профессионального воспитания в вузе. Волгоград, 2006.

Л. А. Грицай

ДИСЦИПЛИНА «СЕМЬЕВЕДЕНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В последние десятилетия в трудах российских ученых ведется интенсивный поиск путей взаимодействия школы и семьи как общественных институтов формирования личности с целью гармонизации процесса воспитания подрастающего поколения.

Поистине такой сложной проблемой современного общества является снижение значимости ценности семьи в сознании людей, позволяющее одним ученым свидетельствовать о кризисе семейственности, предсказывая в будущем его усугубление (А. И. Антонов, В. М. Медков, А. В. Артюхов, Р. А. Лопин и др.), а другим – говорить о глубокой трансформации семейных отношений, предполагая их стабилизацию в перспективе развития общества (С. И. Голод, Т. А. Гурко, А. Р. Михеева и др.).

Причины данного явления можно увидеть в политических, экономических, социальных преобразованиях последних лет, в числе которых смена ценностной парадигмы в обществе от коллективизма к крайнему индивидуализму, урбанизация, эмансипация и многое другое.

Серьезно затронули эти изменения и Россию и, в конечном итоге, привели к малодетности наших семей. Так, согласно исследованиям отечественных социологов, малодетность сегодня становится жизненной нормой [1]. При этом у подрастающего поколения изменяется система ценностных ориентаций на создание семьи, так, наблюдается: «снижение репродуктивных установок; низкий престиж материнства и отцовства; направленность выбора супругов на бездетную семью; создание иллюзии «новых» форм семьи («гражданский брак», «гостевая семья» и др.); внебрачное рождение детей и др.» [2, с. 20].

Безусловно, подобные негативные явления требуют поиска способов преодоления сложившейся ситуации. В связи с этим актуальность приобретает проблема добрачного воспитания молодежи в рамках системы школьного образования.

Одной из таких программ, направленных на нравственное становление личности учащегося, может стать проведение факультативного курса для старшеклассников средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев «Семьеведение», предполагающего использо-

вание методик психолого-педагогической поддержки личности взрослого человека на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

Инновационный потенциал данного курса в рамках взаимодействия семьи, психологов и педагогов школы рассматривается нами в двух ракурсах: как совокупность его возможностей для преодоления семейного и демографического кризисов, а также совокупность возможностей для воспитания личности школьника, формирования ее духовно-нравственного опыта, мировоззренческих позиций, становления традиционных ценностных семейных ориентаций в противовес гедонистической идеологии, присущей большинству современных СМИ и части молодежной субкультуры.

Заметим, что опыт проведения курсов по семейной проблематике существует в отечественной школе с 80-е гг. XX столетия. Тогда в образовательно-воспитательную практику школ Советского Союза вводился курс И. В. Гребенникова «Этика и психология семейной жизни», рекомендованный Академией педагогических наук СССР. Методологической основой данной учебной дисциплины являлось марксистско-ленинское учение о сущности формирования личности, коммунистической морали, браке и семье. Однако после распада единого государства и провала советской семейной политики, данный учебный предмет был изъят из школьной программы и ничем не заменен. Наше время свидетельствует о важности появления подобного курса с обновленным содержанием, составленного с опорой на ценности русской семьи и нравственную психолого-педагогическую составляющую.

Разработанная нами программа факультативного курса «Семьеведение» основывается на личном опыте автора, а также изучении научной и методической литературы по данной теме. Задачи данного курса включают в себя: изучение семьи как нравственной основы современного человека; анализ кризисных явлений современной семейной жизни; формирование положительного отношения к семье; анализ психологических аспектов мужского и женского поведения; изучение психологии детско-родительских отношений; формирование личностных качеств, необходимых для семейной жизни.

Содержание курса определяется системой знаний, умений и навыков теоретического и прикладного характера, формами и методами деятельности учителя и ученика, комплексами видов творческой и самостоятельной работы, формами отчетности и критериями оценки.

Предполагается, что факультативные уроки будут проходить в 9 и 10 классах один раз в две учебные недели. Проведение занятий в 11 выпускном классе желательно, но мало вероятно из-за большой загруженности школьников другими учебными предметами.

Тематическое планирование факультативного курса включает изучение следующих учебных блоков:

1. Понятие семьи. Значение семьи в жизни человека и общества в разные исторические эпохи.
2. Ценности русской семьи и их состояние в современном мире.
3. Социально-психологические проблемы современной семьи.
4. Психологическое и физическое здоровье семьи.
5. Социально-психологические особенности семейного поведения.
6. Педагогика и психология детско-родительских отношений. Воспитание детей в семье.
7. Семейное психологическое консультирование.
8. Личные качества человека-семьянина.

Как видим, содержание факультативных занятий отражает в себе «сквозные», значимые проблемы русской семьи: традиционные семейные ценности, типы семейного поведения, социально-психологические проблемы семьи, особенности воспитания детей и др.

Факультатив не предполагает систему оценивания, его посещение являлось добровольным. При таком подходе важное значение приобретает личная заинтересованность школьника в изучаемом предмете. Для решения этого вопроса можно использовать разнообразные формы проведения занятий: от лекций, организации бесед и диспутов до выполнений заданий в творческих группах, деловых игр и психологических тренингов.

Инновационность подобных форм учебной работы проявляется в творческом взаимодействии педагога, психолога и воспитанников, организации учебного процесса на основе диалога учащего и обучаемого, что выполняется в результате перехода от репродуктивных форм и методов обучения к развивающим (проблемным, исследовательским, поисково-творческим) с использованием моделей активного обучения.

В этом ключе актуальными формами проведения занятия становится и широкое взаимодействие с социумом: встречи с родителями, чей жизненный и семейный опыт будет интересен для учащихся, а также участие в общественных мероприятиях.

Таким образом, основным предполагаемым результатом реализации курса «Семьеведение» в учебной практике школы является повышение уровня семейной и родительской культуры современной российской молодежи, что, с одной стороны, способствует целостной гармоничной реализации личности в семье и формированию осознанной потребности и радости родительства, а с другой – оптимизирует взаимодействие семьи и социума, что, в конечном итоге, помогает укреплению российской семьи.

Однако, поставив перед собой задачу внедрения данного курса в образовательно-воспитательное пространство современной школы, мы не можем не осознавать те препятствия, которые могут при этом возникнуть. Во-первых, в свете реформирования системы

среднего и высшего образования, повлекшего за собой сокращение «бесплатного» компонента школьного образования, остается неизвестным, будут ли финансироваться подобные занятия из государственного бюджета, так как маловероятно, что родители смогут (и захотят) «оплачивать» их самостоятельно. Во-вторых, достаточно серьезной проблемой организации подобных факультативных курсов является определение круга педагогов, отвечающих за его проведение. Ведь уже упоминаемая нами дисциплина «Этика и психология семейной жизни» была исключена из учебного плана школ еще и потому, что в образовательных учреждениях не нашлось достаточного количества учителей и практикующих психологов, способных разрешать проблемы семьи и семейного воспитания. В-третьих, трудности могут возникнуть и при адаптации данного курса для современной школы, опирающейся, по общему мнению исследователей (В. С. Библер, А. П. Валицкая, В. А. Доманский, М. С. Каган), не на «знаниецентрическую» парадигму, что является, с одной стороны, достижением, так как обеспечивает высокое качество и непрерывность образования, предполагающее регулярное обновление знаний для повышения уровня индивидуальной квалификации, а с другой, – влечет за собой чрезмерно утилитарный подход к знаниям и недостаток внимания к проблемам воспитания и становления личности. Иначе говоря, современные учащиеся рассматривают сообщаемую им на занятиях информацию в рамках ее «полезности» для приобретения будущей профессии, самореализации в социуме, но при этом они бывают не готовы использовать ее для самовоспитания и внутреннего духовно-нравственного развития.

Решение этой проблемы современной школы названные нами ученые видят в изменении ценностной концепции образования, когда на смену знаниецентрической школе в XXI в. Должна прийти школа культуuroцентрическая. Ее цель – усвоение учащимися ценностей культуры, постижение основных типов сознания человека, отражающих этапы его духовного развития. В связи с этим изменится не только содержание образования, но и структура учебных предметов, методы и приемы их преподавания. Ведущим среди новых концептуальных подходов к образованию станет «человекообразующий» подход, в котором процесс образования будет рассматриваться как творческий акт, способствующий становлению «образа человека», созиданию личности [3, с. 13].

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Современное состояние семьи и семейного воспитания в России требует консолидации всех общественных институтов с целью преодоления сложившегося кризиса. Одним из путей такого преодоления является создание учебных факультативных курсов для учащихся старших классов по основам семейных отношений. Целью подобных курсов является воспитание у подрастающих поколений уважения к национальным семейным ценностям, а

также формирование у них понимания значения семьи как важнейшей смысложизненной ориентации, от правильной реализации которой будет зависеть не только их собственная судьба и жизненного благополучие, но и будущее всей страны. Согласимся с мнением Р. А. Лопина, полагающего, что «добрые нравы российской семьи можно восстановить только через институт законно-традиционного брака, супружеского многолетия, искренней любви, многодетности и нравственного здоровья» [4, с. 276].

2. Инновационный потенциал предложенного учебного курса строится на взаимодействии инновационных и традиционных форм, методов и принципов организации образовательно-воспитательного процесса. Традиционная составляющая проявляется в использовании уже существовавшего в нашей стране опыта проведения подобных занятий, классической классно-урочной системы, коллективных творческих мероприятий и т. п. Инновационный компонент связан с обновлением содержания данного курса, обращенного теперь уже не марксистско-ленинскому учению о семье, а к национальным семейным ценностям, в центре которых находится понимание семейной жизни как важнейшего призвания человека, крепости брака, супружеского согласия и верности, любви, милосердия, жертвенности, нравственного воспитания детей и ответственности за их судьбу перед окружающими людьми. Помимо этого инновационная составляющая определяется разнообразными формами совместной деятельности педагогов, психолога, родителей и учеников, их творческом взаимодействии с использованием моделей активного обучения.

3. Достаточно важными условиями введения данного курса в учебную практику образовательных учреждений является не только заинтересованность в нем системы государственного образования, но и личная и профессиональная подготовленность педагога и психолога, работающих над его реализацией. Ведь, как справедливо полагает Т. А. Флоренская, главной задачей учителя, преподающего этические основы семейных отношений, является «пробуждение духовных сил растущего человека, способных противостоять бездуховности, цинизму, разврату» [5, с. 3].

При этом наиболее успешно процесс внедрения такого курса в образовательно-воспитательную практику школ будет проходить в учебных заведениях, ориентированных не на знаниецентрическую, а на культуροцентрическую ценностную парадигму образования.

Таким образом, формирование семейной и родительской культуры подрастающего поколения является актуальной задачей, стоящей перед нашим обществом, задачей трудной, но, на наш взгляд, выполнимой. И одним из малых, но важных шагов на пути ее решения, является, на наш взгляд, преподавание курсов по семейной проблематике в современной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийская перепись населения 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: www.perepis2002.ru.
2. Акутина С. П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей в условиях взаимодействия семьи и школы: автореф. ...д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2010.
3. Валицкая А. П. Культурологическая школа: концепции и модель образовательного процесса // Педагогика. 1998. № 4.
4. Лопин Р. А. Кризис современной российской семьи как фактор отказа от традиционной системы нравственных ценностей: материалы Всерос. науч.-практич. конф. / под ред. О. В. Бессчетновой. Саратов, 2009.
5. Флоренская Т. А. Этика и психология семейной жизни // Православный образовательный вестник. 1999. № 2 (3).

Т. А. Заглодина

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Проблема качества подготовки специалистов всегда являлась весьма актуальной, а в период перехода к рыночным отношениям стала крайне острой в силу следующих причин: ликвидация государственного распределения выпускников вузов; неустойчивость рынка труда; сокращение госбюджетного финансирования образовательной и научной деятельности. При этом фактически не контролируется открытие специальностей, наблюдаются диспропорции, в частности неадекватно резкий рост обучающихся по специальностям «экономика», «управление», «юриспруденция». Большинство негосударственных вузов не развивают у себя образовательные программы, связанные с фундаментальной наукой и тем более не вкладывают средства в ее развитие.

В образовательной системе со временем создалась сложная и противоречивая ситуация. С одной стороны, увеличение разнообразия типов и видов образовательных учреждений, программ соответствует запросам общества и рынка. С другой – разрастается ком проблем и негативных тенденций.

Особая роль ложится на образование в условиях глобализации, частью которой являются мощнейшие интегративные процессы, несущие в себе огромные преимущества, но одновременно таящие невиданные ранее опасности подавления национальных культур и тра-

дий. Именно образование может позволить (или не позволить), с одной стороны, вписаться в интегративные тенденции, идти в ногу со временем, не отстать, а с другой стороны – не растерять национальных особенностей своей культуры. Следует, правда, отметить, что в последние годы наметилась и иная тенденция [3].

В настоящее время в России осуществляется масштабная модернизация системы высшего профессионального образования (ВПО). Как для любой управляемой системы, необходимым условием успешной реализации запланированных реформ является адекватная перестройка системы управления данной сферой. Именно поэтому в документах, регламентирующих проводимые реформы, совершенствование системы управления признается одним из ключевых направлений модернизации системы ВПО.

Представляется, что перестройка системы управления высшим образованием должна преследовать две основные цели:

1. Собственно адаптация к проводимым в данной области реформам
2. Создание благоприятных условий для дальнейшего развития сферы ВПО в соответствии с постоянно изменяющимися потребностями личности, бизнеса и общества.

Адаптация системы управления ВПО к проводимым реформам. Осуществление реформ в сфере высшего образования приведет к формированию новой системы объектов управления.

Во-первых, *в результате реструктуризации сети высших учебных заведений и перехода вузов в форму автономного учреждения (АУ) появляются новые институциональные объекты управления.* Так, рационализация сети учреждений ВПО (появление «статусных» вузов – федеральных университетов, системообразующих и инновационных вузов) приводит к формированию групп высших учебных заведений, различающихся по уровням и степени инновационности реализуемых образовательных программ, масштабам образовательной и научной деятельности, качественным показателям (квалификации профессорско-преподавательского состава, состоянию материально-технической базы, востребованности выпускников и т. п.).

Организационно-экономический статус *автономных учреждений* подразумевает их большую экономическую самостоятельность, в том числе более широкие полномочия в части распоряжения имуществом. Данная особенность требует усиления экономической компоненты регулирования вузов, которые перейдут в форму АУ, в частности, усиления надзора государства за их текущим финансово-экономическим состоянием и организации постоянного мониторинга его изменения. Для выполнения данной функции целесообразно расширить полномочия Федерального агентства по образованию в этой части и организовать в рамках

действующего Управления экономики и финансов Рособразования отдельное Управление надзора за финансово-экономическим состоянием вузов, включающее четыре отдела:

- отдел финансово-экономического контроля деятельности федеральных университетов, системообразующих и инновационных вузов;
- отдел финансово-экономического контроля деятельности вузов;
- отдел финансово-экономического контроля деятельности вузов – автономных учреждений;
- отдел мониторинга и прогнозирования экономического состояния учреждений ВПО.

Во-вторых, *в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования появляется новый объект управления – образовательная программа*. Выделение различных типов программ (программ бакалавриата и магистерских программ) требует изменения системы федеральных государственных образовательных стандартов (разработки отдельных стандартов для каждого уровня высшего образования), применения к каждому из этих уровней своих инструментов контроля качества образования, а также требований к аккредитации и лицензированию высших учебных заведений, реализующих данные программы.

В-третьих, требуется расширение проектного регулирования сферы высшего образования, и, соответственно, реорганизация системы управления ВПО в направлении полноценного встраивания в нее данного типа регулирования и его осуществления наряду с институциональным и функциональным управлением. Для этого на базе существующих в рамках Федерального агентства по образованию отделов, занимающихся реализацией проектов в сфере образования, целесообразно образовать Департамент программ и проектов в сфере образования, а также Управление финансирования целевых программ и инфраструктурных проектов и Управление учета и отчетности по федеральным целевым программам и проектам в сфере образования [1, 19].

Наконец, еще одним направлением реформирования является создание системы управления объектами инфраструктуры образования, кроме налаживания общего управления инфраструктурными проектами. Решение данной задачи потребует осуществления целого ряда изменений в организационных и функциональных структурах органов управления образованием и подведомственных им организаций.

Так, изменение формата проведения итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений от традиционной схемы к единому государственному экзамену (ЕГЭ) требует осуществления ряда работ как на федеральном (организационно-технологическое, ме-

тодическое, информационно-технологическое, кадровое обеспечение проведения ЕГЭ, его мониторинг и информационная поддержка), так и на региональном и муниципальном уровне.

Осуществление перечисленных выше ключевых реформ в сфере высшего образования потребует наиболее значительных изменений в системе управления ВПО. Вместе с тем данная система подлежит адаптации и к иным реформам, осуществляемым в настоящее время в этой области. В частности, *тренд на развитие международного сотрудничества и международной деятельности в области высшего образования* влечет необходимость расширения данного функционального направления в деятельности федеральных органов управления образованием, в том числе активизацию усилий государства на содействии экспорту образовательных услуг, гармонизации с европейскими системами ВПО и реализации положений Боннской декларации, обеспечении вхождения России в Европейскую ассоциацию гарантии качества в области высшего образования (ENQA) [2].

Создание благоприятных условий для дальнейшего развития сферы ВПО. Реструктуризация функциональных и организационных структур органов управления образованием и подведомственных им организаций в целях их адаптации к проводимым в сфере ВПО реформам обеспечит эффективность управления развитием данной сферы на ограниченный интервал времени. При отсутствии механизмов, обеспечивающих гибкую реакцию системы управления на быстро меняющиеся в современном мире запросы, предъявляемые к высшему образованию со стороны личности, общества и деловых кругов, система управления, а значит, и сама сфера высшего образования по прошествии времени перестанут соответствовать данным запросам и потребуются новые масштабные реформы в этой области.

Во избежание подобных проблем в системе управления ВПО необходимо следующее:

1. *Усиление стратегической компоненты регулирования* сферы высшего образования путем формирования Управления стратегического планирования развития сферы образования в рамках Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки России.

2. *Обеспечение развития механизмов государственно-общественного управления в системе высшего образования* через создание при федеральных органах управления образованием ряда экспертных советов – постоянно действующих совещательных органов, функционирование которых повысит степень участия работодателей, вузов, обучающихся, общественных и профессиональных объединений в выработке решений по важнейшим вопросам развития высшего образования.

3. *Повышение эффективности функционирования системы государственного управления сферой образования* путем формирования в организационной структуре каждого ор-

гана управления образованием Департамента внутреннего контроля и систем управления, к функциям которого относился бы не только подбор кадров, но и разработка методологии, проведение оценки эффективности работы структурных подразделений Минобразования России, Рособнадзора, управление рисками, совершенствование систем управления.

Суммируя все вышеизложенное, следует отметить, что основным трендом изменений системы управления высшим профессиональным образованием в условиях модернизации образования является усложнение организационных структур органов управления образованием (в связи с увеличением количества объектов управления в результате проводимых реформ), усиление проектного и стратегического управления сферой ВПО, повышение роли государства в реализации инфраструктурных проектов, внедрение механизмов государственно-общественного управления высшим образованием.

-
1. Кудинова М. М. Совершенствование системы управления высшим образованием в условиях модернизации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2008. № 3.
 2. Миронов В. В. Реформа системы образования – палка о двух концах // Перспективы. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.perspektivy.info/> 2007.
 3. Садков В. Г. Система управления качеством высшего образования в регионах России. [Электронный ресурс]. URL: // <http://quality.eur.ru/> 2008.

Т. Н. Коржавина

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В условиях целостного обновления Российского образования становится приоритетной подготовка специалистов нового уровня, социально и профессионально мобильных, способных к освоению смежных профессий и постоянному перемещению в профессиональном пространстве. Такие специалисты будут главным потенциалом России и обеспечат ее конкурентоспособность на мировом рынке.

Следует отметить, что для обеспечения конкурентоспособности России необходимы не только инновационная экономика знаний и наукоемких технологий, но также формирование новой системы отношений между заказчиком специалистов и образовательными учреждениями, готовящими их, а также новое содержание образования.

В Федеральной целевой программе модернизации образования определяется важная проблема современного образования: негибкость, инерционность и слабая реакция системы образования на внешние факторы [2, с. 7]. В данной программе приводятся сведения о том, что около трети выпускников системы среднего профессионального образования не трудоустраиваются по полученной специальности, повышая тем самым ряды безработных. По данным Департамента по труду и занятости населения Свердловской области «основной причиной низкого трудоустройства выпускников некоторых образовательных учреждений области являются проблемы в подготовке в соответствии с требованиями рынка труда» [3, с. 18]. Поэтому введение новых образовательных стандартов направлено, прежде всего, на изменение сложившейся на рынке труда ситуации, на подготовку специалистов востребованных на рынке труда.

Нехватка квалифицированных специалистов остро ощущается во всех отраслях промышленности: строительстве, агропромышленном комплексе, атомной отрасли. Требуется расширение ресурсного и кадрового обеспечения. Эту задачу может решить система непрерывного профессионального образования, готовящая кадры по техническим направлениям посредством переподготовки невостребованных узкоспециализированных работников или выпуска профессионалов нового уровня.

В самом общем плане можно сказать, что в настоящее время целью профессионального образования является подготовка профессионально-творческой, конкурентоспособной личности, умеющей выполнять в системе общественного разделения труда специфические профессиональные роли техника, организатора первичных звеньев производства, высококвалифицированного рабочего. На достижение необходимого результата направлены новые образовательные стандарты НПО и СПО. Процесс освоения содержания образования программ НПО и СПО позволит сформировать у студентов необходимые для успешной работы компетенции.

Анализ профиограмм технических специальностей, их функций и видов деятельности позволил представить характеристику современного специалиста, опираясь на структурную профессиональную составляющую Л. А. Амировой [1, с. 34]:

Когнитивно-содержательный компонент:

- умение оперировать схематическими техническими изображениями и развивать динамические пространственные представления, позволяющие видеть отдельные части технического устройства в динамике;
- применение в решении профессиональных задач логического мышления и научного творчества, решение проблем по алгоритму деятельности, использование сложных алгоритмов, требующих конструирования решений;

- использование приемов мыслительной деятельности (сравнение, синтез, анализ, умозаключение и обобщение).

Компетентностный компонент:

- базовые компетентности (социально-экономические, гражданско-правовые, естественно-научные компетенции);
- технологические компетентности (социально-экономические, гражданско-правовые, естественно-научные компетенции);
- общепрофессиональные компетенции (теоретические, практико-ориентированные);
- социально-личностные, общекультурные компетенции, компетенции, обеспечивающие адаптацию личности (информационно-ценностные, информационно-коммуникативные, регулятивные и когнитивные).

Решение профессиональных задач (профессиональные модули):

- проведение измерения различных видов подключения приборов;
- осуществление монтажа, наладки, ремонта технических средств и систем;
- осуществление эксплуатации и обслуживания средств измерений, монтажа щитов и пультов, применяемых в отрасли;
- разработка и моделирование несложных систем функциональных блоков и мехатронных устройств;
- расчет надежности систем управления, отдельных модулей и систем.
- Рефлексивный компонент:
- осмысливать свою профессиональную деятельность;
- прогнозировать ее результаты;
- критически оценивать эффективность работы;
- реорганизовывать трудовой процесс.

Данные личностные конструкты можно сформировать посредством целенаправленного педагогического воздействия через содержание новых образовательных стандартов.

-
1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личной самореализации. Уфа, 2006.
 2. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных специалистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
 3. Состояние безработицы и трудоустройства выпускников образовательных учреждений профессионального образования 2011 г. (информационно-аналитическая справка). Екатеринбург, 2012.

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАХ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное фундаментальное образование в России находится в стадии реформирования, которое призвано разрешить ряд накопившихся противоречий и вывести его на новый уровень развития, при котором бы органично сочетались лучшие достижения советской высшей школы и западный опыт.

Концептуальные основы нынешней системы фундаментального образования были заложены еще в начальной стадии развития индустриальной цивилизации. Известный французский философ М. Фуко рассматривает Новое время как эпоху складывания рационального, дисциплинированного индивида капиталистического хозяйства и гражданского общества. Ученые трактуют человека как машину, на фабрике учат приспосабливаться к работе станка, в армии – механически шагать, отвечать, повиноваться; в школе – решать стандартные задачи и сидеть в стандартных классах [1, с. 312–314]. Механизация начинает захватывать государственные структуры, науку, быт. В системе образования и ряде других структур широко применяются дисциплинарно-манипулятивные техники. Цель технологической организации – создать своего рода машину из живых людей. Машина уподоблена природному процессу, а человек – машине, и сопротивляться этому он не может [1, с. 314–316]. Соответственно, перед педагогикой стояла задача научить человека профессиональным знаниям, умениям, навыкам и воспитать у него дисциплину и ответственность, которые бы органически сочетались с высокой эрудицией и творческим мышлением. Образованные люди той эпохи, вобравшие в себя все эти качества и находящиеся под влиянием мировоззренческой установки «Свобода! Равенство! Братство!» и сегодня поражают нас своей энергией и харизматичностью.

Концептуальные положения педагогики Нового времени были предложены Я. Коменским, который обосновал проект системы всеобщего образования, выдвинул идеи об общеобразовательной школе, о плановости школьного дела, о соответствии ступеней образования возрасту человека, о классно-урочной системе. Кроме того, учебные заведения всех уровней оказывались институтом формирования конфессиональной идеологии и одновременно орудием политического влияния государства. Было выдвинуто требование формирования общественно полезной личности путем взаимосвязанного умственного, трудового и физического воспитания и обучения. Основным типом школьного образования становится школа «классического типа» [2, с. 22–25]. В учебных программах постепенно увеличивался объем дис-

циплин естественнонаучного плана, призванных воспитывать культуру рационального мышления и технологическую грамотность.

В XX в. Постепенно начинается критика данной модели образования и появляются новые концепции, такие, как, например, «новое воспитание» и «экспериментальная педагогика», где учащимся давалась большая самостоятельность и делался упор на определение путей формирования личности. Новые методы обучения начали внедряться в 1970–80-е гг. Необходимость реформирования образовательной системы очень ярко показал известный американский футуролог А. Тоффлер в своем труде «Футурошок» (1970).

Как полагал А. Тоффлер, новая эпоха требует поменять саму мировоззренческую парадигму образования. В статичных обществах прошлое медленно вливается в настоящее и повторяет себя в будущем. В подобном обществе наиболее разумный способ подготовки ребенка – это обучение его умениям прошлого. Это были в точности те же самые навыки, которые могли бы ему понадобиться в будущем. В индустриальную эпоху перед образованием встала новая задача – научить человека жить в мире, в котором течение времени регулировалось не циклом солнца и луны, а гудком фабрики и боем часов. Сама идея собирания масс студентов (сырья), для воздействия на них учителей (рабочих) в централизованно расположенных школах (заводах) была, по А. Тоффлеру, ходом мысли индустриального гения. Самые критикуемые черты сегодняшнего образования – строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью, жесткие системы принадлежности к какому-либо месту, группе, рангу или сорту, авторитарная роль учителя – это те черты, какие сделали массовое публичное образование столь совершенным инструментом для своего времени и места [3, с. 327–340].

По мнению А. Тоффлера, в технологических системах завтрашнего дня, быстрых, подвижных и саморегулирующихся, машины будут иметь дело с потоком физических материалов, а люди – с потоком информации и знаков. Система образования должна готовить специалистов, которые могут принимать критические решения, находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности, у которых «будущее в крови». Человек должен научиться предвидеть направление и уровень изменений.

Сейчас происходит постоянный рост научной и культурной информации (объем которой удваивается каждые 5–7 лет), определяющей содержание образования, оказывается мало несовместимым с ограниченным временем обучения и возможностями субъектов образовательного процесса [4, с. 3–4]. Поэтому возникает необходимость реформирования процесса. Отметим также, что в современных условиях «самостоятельная учебная деятельность обучающихся становится главной, ведущей, а деятельность преподавателя – содействующей,

способствующей эффективному обучению» [5, с. 39–40]. Цель самостоятельной работы обучающихся – систематическое изучение дисциплины, закрепление и углубление получаемых знаний, умений и владений.

Если коротко обобщить цели современной парадигмы образования, то она должна дать студенту, помимо профессиональных компетенций, еще и широкий научный кругозор, эрудицию и научное мировоззрение. Все эти знания, умения, владения, утвержденные в ФГОС 3 поколения, и особенно знакомство с научной рациональностью и естественнонаучное мировоззрение необходимы для подготовки кадров для современной высокотехнологичной экономики, основанной на широком внедрении вычислительной техники и автоматизации производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шкуратов В. А. Историческая психология. М., 1997.
2. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность. М., 1992.
3. Тоффлер А. Шок будущего. М., 2003.
4. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: Автореф. Дисс ... д-ра пед. наук. Ростов на-Дону, 2007.
5. Жиркова З. С. Основы педагогического проектирования (электронное учебное пособие) // Успехи современного естествознания. 2010. № 2. [Электронный ресурс]. URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7784862.

Е. А. Сербина

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

В настоящее время в российском образовании осуществляется переход на этап инновационного развития. Его содержательные приоритеты обозначены в национальной инициативе «Наша новая школа», в государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2010–2012 годы», в «Модели развития образования 2020», в Федеральных государственных образовательных стандартах. Они являются главными ориентирами в обновлении системы управления образованием на всех уровнях.

У выпускника современной школы должны быть сформированы готовность и способность творчески мыслить, находить нестандартные решения, проявлять инициативу, т. е. вы-

пускник должен быть конкурентоспособным. Для создания модели Новой школы стал приоритетным переход к деятельностно-компетентностной образовательной модели с ведущим фактором межличностного взаимодействия, интерактивности.

В целях обеспечения эффективного перехода МБОУ «ЛСОШ № 5» г. Лянтора на государственный образовательный стандарт начального общего образования были проведены педсовет «Перспектива внедрения стандартов в начальной школе», семинар «Специфика организации внеурочной деятельности в условиях внедрения ФГОС». Основные целевые ориентации стандарта нового поколения предполагают развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества.

Кадровое обеспечение образовательного процесса – одно из обязательных и первостепенных управленческих условий для успешного перехода образовательного учреждения к реализации Федерального государственного образовательного стандарта. Задачи, наметившиеся в процессе модернизации современного Российского образования, масштабные, ответственные и требуют от каждого учителя профессионального мастерства, самоотдачи, квалификации педагогов в условиях введения ФГОС основного общего образования. Кадровый потенциал МБОУ «СОШ № 5» характеризуется высоким профессиональным уровнем, готов решать поставленные задачи. Основу педагогического коллектива составляют педагоги со стажем работы от 15 до 30 лет. Охват вариативными программами учащихся начальной школы – 100 %, что говорит о готовности педагогов к инновациям. Имеется достаточная учебно-методическая база для реализации программ развивающего обучения; педагогами разрабатываются и апробируются авторские программы по дополнительному образованию и воспитательной работе.

Стратегия развития российского образования требует от всей образовательной системы обеспечения нового качества образования. Качество образования во многом предопределяется качеством методической работы в образовательном учреждении. Методическая работа существенно влияет на качество и эффективность обучения и воспитания учащихся, на конечные результаты работы школы, поэтому вполне правомерно рассматривать её, как отдельное направление в структуре управления образовательным учреждением и важным фактором управления.

Основным смыслом президентской инициативы «Наша новая школа» является фокусировка основных приоритетов развития общего образования на проблемах самой школы. В связи с этим в нашей школе методическая работа не сводится только к корректирующей

функции, она носит опережающий характер, обеспечивает методическое сопровождение педагогов по освоению нового содержания образования в русле государственной образовательной политики. Для реализации задачи по достижению нового качества образования и предоставлению образовательных услуг требуемого качества, школа призвана обладать высокопрофессиональным составом педагогических кадров, который выступает носителем новой системы профессионально – педагогических ценностей, обладает высоким уровнем профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

Сегодня школа заинтересована в педагогах, ориентированных на активное участие в инновационной деятельности, в управлении развитием образовательного учреждения. В школе создан банк данных по профессиональному росту, где отслеживается периодичность прохождения курсовой подготовки и аттестации педагогами. До сих пор отдельные педагоги нуждаются в повышении знаний по вопросам внедрения ФГОС, в связи с чем, внесены изменения в содержание плана методической работы школы.

В течение ряда лет в учреждении реализуется практика ведения портфолио педагога, творческие отчеты учителей по темам самообразования в рамках аттестации, участие учителей в общешкольной методической неделе «Дни педагогического мастерства» по единой теме школы, формирование новых творческих групп и разноуровневых групп профессионального мастерства.

В результате проведенной работы произошли существенные изменения:

- наблюдается рост положительной мотивации;
- учителя расширили представление о содержании ФГОС нового поколения;
- повысилось методическое мастерство педагогов в процессе освоения ими новых технологий, в частности проблемной проектной модульной технологии;
- создана действующая информационно-методическая база по внедрению ФГОС.

Инновационное развитие системы образования требует, чтобы в ОУ учебные программы и методы обучения были обновлены с использованием элементов компетентностного подхода. Планируется обновление содержания учебников и пособий, разработка и реализация программ методического сопровождения перехода на новый стандарт образования. В школе отслеживается, какими принципами руководствуется педагог, выбирая тот или иной учебно-методический комплект, и насколько этот комплект соответствует новым требованиям. Поскольку в новой модели процесс обучения становится многообразным и вариативным, то важную роль начнет играть как внешняя, так и внутренняя система оценки качества, ориентированная не столько на регулирование процесса, сколько на новые результаты.

Следует заметить, что усилена и социальная направленность стандарта. В школе прилагается максимум усилий, чтобы процесс введения ФГОС был открытым и доступным каждому участнику образовательного процесса, родителю и общественности. При введении ФГОС организована широкая разъяснительная работа с представителями родительской общественности в целях и задачах ФГОС, актуальности формирования универсальных учебных действий (УУД) школьника для системы образования, для обучающихся и их семей. Впервые в основе стандарта лежит общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством. По мнению педагогов, это должно позволить обеспечить большую активность учащихся и их родителей, представителей общественности в разработке образовательной программы, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании индивидуальных маршрутов обучающихся.

Особое значение придается целостности аспектов обучения и воспитания через введение раздела «Внеурочная деятельность» в структуру Базисного образовательного плана, а также программ по формированию универсальных учебных действий и духовно-нравственному развитию учащихся.

Однако, несмотря на положительные моменты, отраженные в деятельности педагогического коллектива, есть и проблемы, которые требуют незамедлительного решения, а именно:

- разработать нормативно-правовое сопровождение введения ФГОС в общеобразовательном учреждении;
- разработать модель Основной образовательной программы образовательного учреждения;
- создать модель организации современного образовательного процесса;
- разработать рекомендации по организации внеурочной деятельности;
- разработать систему оценивания планируемых результатов;
- инструментария по оценке предметных, метапредметных и личностных достижений младших школьников;
- разработать программы по внеурочной деятельности в начальной школе;
- продолжить работу по обеспечению повышения квалификации учителей начальной школы;
- обеспечить кадровые, финансовые, материально-технические условия реализации Основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Таким образом, назначение новых стандартов призвано обеспечивать развитие системы образования в условиях изменяющихся запросов личности и семьи, ожиданий общества и требований государства в сфере образования на основе предложенной системы требований.

Е. А. Сибирцева

ШКОЛА И ВУЗ: НОВЫЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА

Одной из важных проблем организации работы с одаренными детьми является поддержка сформировавшейся одаренности школьников. Даже в условиях профильного обучения ресурсов образовательного учреждения не всегда оказывается достаточно для организации практикоориентированной деятельности с целью формирования устойчивого круга интересов и профессиональной ориентации старшеклассников. Естественным выходом в данной ситуации является расширение сотрудничества с вузами. Одной из возможных форм такого сотрудничества является проведение на базе вуза практики для обучающихся старших профильных классов. Уже два года гимназия сотрудничает в этом отношении с Уральским госуниверситетом, а затем и с УрФУ. Ниже кратко постараемся обозначить основные организационные моменты данной формы работы.

Практика традиционно проходит для учащихся гимназии, окончивших десятые профильные классы, в первые две недели июня. Организации практики предшествует большая разъяснительная работа на родительских собраниях, встречи с представителями вузов, презентация предстоящих занятий, информация о формах и методах работы в период практики. Проводятся организационные встречи с руководством вуза, назначается оргкомитет и рабочая группа. Как правило, со стороны гимназии в нее входят классные руководители десятых классов и педагоги-предметники, а со стороны вуза – специалисты, отвечающие за взаимодействие с ОУ. По каждому профильному классу определяются возможные формы работы, при этом важно, чтобы большая часть занятий проходила в интерактивной форме. Обязательно в расписание включаются экскурсии и знакомство с факультетами и специальностями. Открытие практики проходит в торжественной обстановке в актовом зале УрГУ, после чего каждый класс начинает увлекательное путешествие по университету.

Остановлюсь подробнее на содержательной стороне практики на примере программы 2011 г. Поскольку физико-математический и химико-физический классы имеют общую специализацию по физике, то в их программу в обязательном порядке были включены занятия в лабораториях на физическом факультете УрГУ. Ребята посетили 15-часовой физический практикум по механике, электричеству и оптике на современном лабораторном оборудова-

нии. Обзорные экскурсии позволили познакомиться с проблемными лабораториями и научной деятельностью университета, в том числе с нанотехнологиями. Затем учащиеся химико-физического класса прошли химический практикум по синтезу ультрадисперсных простых оксидов, а физмат прослушал цикл лекций по современным математическим методам. Последние четыре дня ребята работали в аудиториях УГТУ–УПИ, посетили физико-технический и энергетический факультеты, познакомились с современными неразрушающими методами контроля состава вещества, а затем приняли участие в профориентационном тестировании на факультете психологии УрГУ. Основным содержанием практики учащихся архитектурно-художественного профиля традиционно является пленэр. Но в этом году мы разнообразили работу ребят посещением филиала Русского музея в мультимедиа-теке УрГУ, экскурсией в музей Б.У.Кашкина и мастер-классом на философском факультете, а также профориентационным тестированием. Учащиеся медико-биологического профиля работали по отдельной программе на биологическом факультете. В первую неделю занятий они посетили зоологический музей, химический факультет и его проблемные лаборатории, прошли трехчасовые практикумы «Физиология растений», «Ощущения и восприятия человека», «Аппаратурные методы в изучении поведения человека», посетили тренинг по развитию лидерских качеств и профориентационное тестирование. Вторая неделя прошла в палеонтологической лаборатории, ребята систематизировали ископаемые останки мамонтов. Очень насыщенной получилась практика гуманитарного класса. Каждый день первой недели занятий был посвящен одному из гуманитарных факультетов УрГУ. Ребята посетили мастер-класс по связям с общественностью, приняли участие в философской деловой игре и интерактивной беседе на философском факультете, попрактиковались в анализе информации в исторической науке и мастер-классе «Как побеждать на олимпиаде школьников по истории». На филологическом факультете гимназистам был предложен практикум «Пишем со стихотворение» и деловая игра по тайм-менеджменту. Кроме того, ребята поучаствовали в тренингах по командообразованию, развитию лидерских качеств и технологии выбора профессии и устройства на работу, а также в профориентационном тестировании. Вторая неделя практикума гуманитарного класса была посвящена краеведению и введению в профессию экскурсовода. После цикла лекций класс был разделен на три команды, каждая из которых разрабатывала собственный сценарий интерактивной экскурсии по Екатеринбургу разных эпох – от момента основания города до советского периода. После того, как экскурсии были подготовлены, ребята провели их для участников летней интеллект-смены, которая проходила в это же время на базе гимназии. Интересно было всем – и экскурсоводам, и зрителям. Экскурсии проходили на улицах Екатеринбурга в виде исторической игры-квеста, десяти-

классники самостоятельно подбирали костюмы исторических персонажей и с удовольствием преображались в Екатерину первую, Татищеву, де Геннина и советских революционеров. А посетители этих экскурсий имели возможность не только поиграть, но и увидеть в необычном ракурсе привычные городские места, разгадывая загадки из истории родного города.

Программа практики для учащихся экономико-математического профиля также включала в себя максимум интерактивных форм работы. Деловая игра по экономике и менеджменту, тренинг по написанию эссе и реферата, экскурсия в консалтинговую компанию и коммерческий банк, психологический тренинг, бизнес-английский – такие занятия смогли посетить наши ребята в рамках сотрудничества с экономическим факультетом УрГУ. А еще были лекции по экономике и психологии, основам страхования и даже журналистский конкурс ученических публикаций. В конце практики состоялся анонс научно-популярной литературы по экономике, каждый ученик получил список литературы на лето. Завершилась практика защитой социально значимых проектов.

Основной задачей этих двух недель в университете было показать детям широкий спектр возможностей для самоопределения и дать навыки самостоятельной исследовательской работы. Думается, мы достигли этого результата, ведь каждый школьник не только получил некий конечный, самостоятельно произведенный продукт интеллектуального труда (отчет о лабораторных работах или исследованиях, сценарий экскурсии или эскиз будущей картины, социально-значимый проект и т.д.), но и смог примерить на себя роль студента различных факультетов ведущего уральского вуза. Кроме того, все гимназисты приняли участие в профориентационном тестировании, результаты которого, несомненно, помогут в выборе будущего жизненного пути. Разнообразие форм работы, новый масштаб решаемых задач, отзывчивость, открытость и неравнодушие всех педагогов университета, с которыми мы работали, обеспечили результативность и значимость практики для каждого ученика.

Конечно, данная форма работы требует не только серьезной организационной подготовки, но и участия большого количества педагогов-энтузиастов, прежде всего, со стороны вуза. К счастью, в нашем случае желания и возможности совпали. В заключении, выражая огромную благодарность руководству УрФУ и педагогам университета за организацию практики для учеников гимназии, выражу надежду на продолжение этой работы в будущем.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНЕНИЕ ОПЫТА 1920-х гг. С СОВРЕМЕННОСТЬЮ

С началом XXI в. Все мы, жители России, являемся свидетелями или участниками процесса под названием «модернизация образования». Этот процесс затронул в той или иной степени все элементы образовательной системы – институциональный, нормативный, организационно-управленческий, информационно-коммуникативный, экономический и т. д.

Столь же масштабные изменения в системе образования происходили в нашей стране почти сто лет назад – в 1920-е гг. Аналогии между этим периодом и современностью не случайны: и тогда, и сейчас произошли кардинальные перемены в политической и экономической сферах общества. На смену старым режимам (имперскому и советскому соответственно) пришли новые, для которых прежняя образовательная система была по разным причинам неприемлема. И в том, и в другом случае преобладало стремление бороться со «старым» и «отжившим» в школе; при этом не существовало четкого представления о том, что нужно строить «нового». Поэтому процесс разрушения и строительства протекал методом проб и ошибок как в 1920-е гг., так и в начале XXI в.

В настоящей статье мы затронем один из аспектов инноваций в образовании – технологический. При этом понятие «педагогические технологии» будем трактовать в широком научно-философском смысле – как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы [4, с. 27]. Исходя из этого, инновационные технологии в образовании мы можем определить как совокупность новых или усовершенствованных методов, способов и средств реализации педагогических процессов.

Педагогическая наука выделяет целый ряд технологий в образовании, которые можно отнести к инновационным. Следует отметить, что признак инновационности динамичен – т. е. то, что вчера считалось инновацией, завтра может стать традицией. Тем не менее, не всякие инновации приживаются и получают дальнейшее развитие, особенно в сфере образования. В качестве предмета нашего исследования мы выбрали те педагогические технологии, которые были впервые апробированы в отечественной образовательной практике в 1920-е гг., затем забыты или запрещены, и вновь обрели популярность в конце XX – начале XXI вв. Среди них можно выделить: коллективные способы обучения, игровые технологии, активные методы обучения, интегративные и междисциплинарные технологии, метод проектов, Дальтон-технология и др.

Значительное влияние на процесс внедрения инноваций в советскую систему образования в 1920-е гг. оказал опыт западной школы. Известны имена многих ученых (А. Лай, Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, В. Рейн, Г. Винекен, Е. Паркхерст, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг и др.), которые работали в то время в области реформирования и модернизации образования. Аналогичный процесс – заимствование западного опыта – мы наблюдаем и сейчас. Только в наше время инициатива исходит не столько от отечественных педагогов-новаторов, сколько от государства, насильственно внедряющего европейские образовательные стандарты в рамках Болонского процесса.

Класно-урочная система образования в 1920-е гг. отрицалась как пережиток прошлого, где проявлялись деспотия, формализм, пассивный характер обучения. В свою очередь, инновационная школа должна была строиться на новых демократических началах, использовать новейшие достижения реформаторской педагогики, оригинальные методы обучения и воспитания. В наше время класно-урочную систему пока не трогают, однако наблюдается другая опасная тенденция – отстранение педагога от процедур оценки и контроля знаний учащихся. С развитием информационных технологий функция контроля все больше передается машине (компьютерное тестирование, ЕГЭ и пр.).

Среди коллективных способов обучения, использовавшихся в 1920-е гг., широкую известность получил бригадно-лабораторный метод. Согласно этому методу, каждое задание учащиеся выполняли небольшими группами (бригадами). Учебную работу проводили самостоятельно – сами ставили опыты и эксперименты, указывали цели и задачи учебной работы, то есть сами себя учили. При таком методе педагог отстранялся от руководства и был пассивным наблюдателем. Он должен был дожидаться, когда какая-нибудь бригада придет к нему за советом. Неэффективность метода проявлялась и в том, что при неоднородном составе бригад слабые ученики выезжали за счет сильных.

Метод проектов, выдвинутый в 1920-е гг. американским философом и педагогом Дж. Дьюи, одним из виднейших представителей прагматизма в педагогике, получил наиболее широкое распространение. Его идея заключалась в том, что учащиеся ограничивались практическим выполнением специальных заданий (проектов). Теоретические знания давались при этом бессистемно, в объеме, необходимом лишь для выполнения данного проекта. К примеру, при изучении понятий о рельефе местности и поверхности земли в одной из школ Рязанской губернии ученики разработали проект «уничтожения местного оврага» [3, с. 507]. Многие уже тогда называли этот метод антинаучным, и в 1931 г. он был осужден. Возрождение метода проектов в отечественной педагогике относится к 1990-м гг. При этом, как и на

заре советской власти, его стали использовать к месту и не к месту – даже в младшей школе, когда ребенок еще не владеет всеми навыками, необходимыми для проектной деятельности.

Еще одна общая черта, роднящая образовательные эксперименты 1920-х гг. и наших дней – это тенденция к интеграции и междисциплинарности. Так, в 1923 г. Государственный ученый совет (ГУС) разработал комплексные учебные программы по трем направлениям: «природа», «труд», «общество». Введение комплексных программ решало задачу устранения одного из самых существенных недостатков старой школы – полного разрыва между учебным предметом и жизнью, а также изолированность их друг от друга. «Система знаний, а не система предметов» – так был провозглашен главный принцип гусовских программ. Отдельные предметы потеряли свое самостоятельное значение, из них выбирался лишь тот материал, который вписывался в изучение определенного комплекса.

Вполне естественно, что произошло некоторое упрощение естественных связей и их подмена искусственно вымышленными. Это привело к противоречию: требование комплексного изучения явлений природы и общественной жизни и вытекающее отсюда комплексное построение программ, крайне затрудняло выполнение школой ее главной задачи – формирования у учащихся прочных и систематических знаний основ наук. Эти программы вызвали широкие дискуссии в печати ученых и педагогов. Очень образно описывает преподавание по гусовским программам В. Каверин: «Помнится мы проходили утку, – вспоминает главный герой Саша Григорьев, – это были сразу три урока: естествознание, география и русский. На уроке естествознания утка изучалась как утка, какие у нее крылышки, какие у нее лапки и как она летает и плавает. На уроке географии утка изучалась как житель земного шара. На русском Светлана Петровна учила нас писать У-Т-К-А и читала что-нибудь об утках из Брема» [6, с. 16–17].

В подобную бессмыслицу комплексный метод превращался не только на страницах романа Каверина. Учителя в своем большинстве не понимали методов и форм комплексных занятий. Вскоре после введения гусовских программ стало ясно, что новые методы преподавания несовместимы с усвоением глубоких знаний учащимися. Делегаты первого Всесоюзного съезда учителей в январе 1925 г. отмечали, что у детей нет прочных знаний по русскому языку, чтению и математике, и нарком просвещения А. В. Луначарский должен был признать: «Мы имеем кризис комплексного метода». Руководство Наркомпроса вынуждено было осознать необходимость пересмотра комплексных программ, и к 1927–1928 учебному году в них был представлен перечень систематических знаний по грамматике, орфографии, арифметике. Комплексы превратились в особую программу из отдельных вопросов по обществознанию, географии, естествознанию и другим дисциплинам.

Нечто подобное мы можем наблюдать и сейчас, в рамках новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) с их «межпредметными связями», «компетентностным подходом» и «модульным принципом». По образному выражению В. А. Садовниченко применительно к проекту создания предмета «Естествознание», для средней школы создаются какие-то «кентавры» из физики, химии, биологии [1, с. 59]. Не избежало этой тенденции и высшее образование – объединение отдельных дисциплин в модули зачастую производится формально, междисциплинарные связи надуманно устанавливаются даже там, где их нет.

Одна из главных функций системы образования – это подготовка кадров для национальной экономики. Исторический опыт подтверждает тезис о том, что без внятной экономической стратегии не может быть целостной образовательной политики. Так, эксперименты 1920-х гг. проводились в условиях нэпа, который был подвержен внутренним противоречиям и в конечном итоге свернут. В 1929 г. взят курс на строительство мобилизационной модели экономики, что самым прямым образом отразилось на системе образования. С должности наркома просвещения снят либерал А. В. Луначарский, на его место назначен сталинист А. С. Бубнов. Советская школа подвергнута стабилизации и унификации, которая выразилась в следующем:

- осуждение метода проектов;
- отмена бригадно-лабораторного метода;
- отмена программ ГУСа;
- возвращение к классно-урочной системе;
- издание стабильных учебников по отдельным дисциплинам [6, с. 19–21].

Завершающей вехой в стабилизации системы образования СССР стало постановление 1931 г. «О начальной и средней школе», которое положило конец всем экспериментам в области обучения. Осуждая имевшие раньше место «извращения» в этих вопросах, ЦК ВКП(б) определил, что основной организационной формой учебной работы является урок с твердым составом учащихся и определенным расписанием; при обучении должны применяться систематическое изложение учителем учебного материала, самостоятельная работа учащихся над книгой и учебником, письменные и графические работы учащихся, лабораторные работы, демонстрация опытов и приборов, экскурсии и т. д. Дальнейшее развитие советской системы образования показало, что возврат к традиционным технологиям обучения на новой основе может быть весьма эффективным.

Пока же мы вынуждены признать, что современные эксперименты приводят, как и в 1920-е гг., к дегуманизации и дефундаментализации отечественного образования. По словам одного из критиков образовательной реформы, профессора В. С. Аванесова, «действия властей – есть смесь зарубежных заимствований с российской неумеренностью, с редким умением довести все до крайности и абсурда, то есть потерять чувство меры. Эти действия включают в себя всеобщую ЕГЭизацию и бакалавризацию, создание мегауниверситетов, резкое усиление роли государственных структур, бюрократических методов и процедур, насаждение формализма, пренебрежение творческой, содержательной стороной образования» [1, с. 58]. Инновации в образовании будут бесплодны до тех пор, пока в стране не начнется становление настоящей инновационной экономики, а не ее имитация, как это происходит сейчас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Проблема модернизации образования // Россия и современный мир. 2011. № 4.
2. Инновационные технологии в образовании: сборник статей / Под ред. И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина / Сост. Д. И. Земцов. М., 2011.
3. Латышина Д. И. История педагогики. М., 2005.
4. Педагогические технологии / Под общ. Ред. В. С. Кукушина. М., Ростов-на-Дону, 2004.
5. Фурсов А. И. «Реформа» образования и ее подоплека // Центр динамичного консерватизма. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dynacon.ru/content/articles/556>.
6. Ястер И. В. Школа 1920-х годов: поиск новых путей и эксперименты. Саратов, 2009.

Н. Г. Фомина, В. Ю. Бодряков

СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ 1 КУРСА ПЕДУНИВЕРСИТЕТА И ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируя и обсуждая уровень подготовки выпускников математического факультета (МФ) Уральского государственного педуниверситета, мы каждый раз задаем себе вопрос: какими качествами личности и интеллекта обладают поступившие на наш факультет первокурсники, вчерашние школьники. Про качества личности разговор особый, а сейчас обратим внимание на интеллектуальные возможности поступивших на первый курс студентов. Такие исследования проводятся на факультете с 2000 . В данной работе мы анализируем временную динамику показателей структуры интеллекта студентов – первокурсников МФ УрГПУ

поступления 2000–2012 гг. Измерения проводились с использованием теста Амтхауэра [1] в течение сентября – октября каждого года. В данной работе анализируются и обобщаются показатели за указанный период. Описание структуры и содержания теста Р. Амтхауэра, следуя интерпретации Л. А. Ясюковой приведены в [1].

Тест Амтхауэра состоит из 9 субтестов, что позволяет сделать комплексную оценку структуры интеллекта учащихся, выявить индивидуальные особенности каждого набора и скорректировать учебный процесс так, чтобы наиболее полно задействовать самые развитые показатели. Показатели структуры интеллекта, находящиеся на недостаточном уровне необходимо, по возможности, развить в процессе обучения до профессионального уровня. Углубленный анализ структуры интеллекта выпускников школ, ставших студентами вузов, отражает состояние и изменения школьного педагогического процесса [2]. Результаты мониторинга динамики структуры интеллекта студентов-первокурсников МФ УрГПУ поступления 2000–2012 гг. представлены на рис. 1–10. На рис. 2–10 кружками показаны средние значения; планки погрешностей соответствуют СКО. На каждом рисунке сплошной линией (линиями) представлены линейный (билинейный) тренды.

Из рис. 1 видно, что за исследуемый период по ряду субтестов произошли заметные изменения профиля интеллекта первокурсников. Проанализируем эти изменения более подробно. Ниже проведен анализ усредненных данных по изменению профиля интеллекта первокурсников, приступивших к обучению в вузе, по годам поступления для всех 9 субтестов теста Амтхауэра. Рассмотрим изменения по каждому субтесту более подробно.

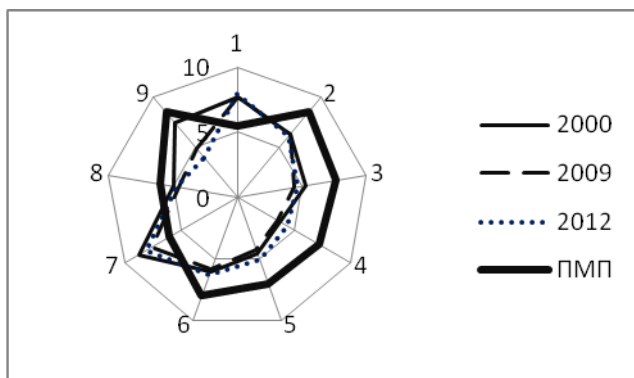


Рис. 1. Профили интеллекта первокурсников МФ УрГПУ 2000, 2009 и 2012 гг. поступления. Жирной линией приведен усредненный профиль структуры интеллекта профессионала математика-преподавателя (ПМП).

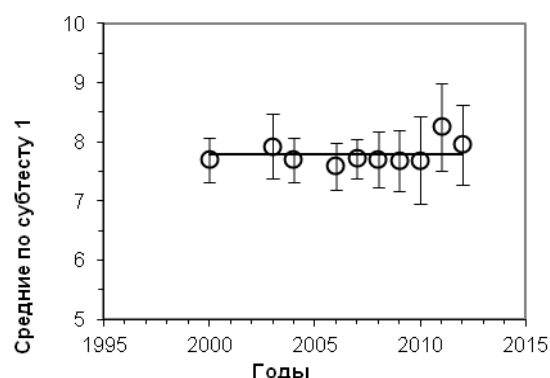


Рис. 2. Изменения показателей по субтесту 1 (практический интеллект) за 2000–2012 гг. Уровень ПМП = 5,5.

На рис. 2 представлены усредненные данные по субтесту 1 (практический интеллект), которые отражают хороший уровень общей осведомленности выпускников средней школы. Отметим, что человек, обладающий хорошим практическим интеллектом, не старается запомнить, а просто отмечает различные новые для себя сведения и факты. Он усваивает не закономерности, обоснования, логику, а только факты, сведения, целостные образы.

Показатели следующих трех субтестов в совокупности характеризуют развитие понятийного мышления, которое является базой для формирования абстрактного мышления. Измерения по субтесту 2 интуитивного понятийного мышления (рис. 3) показывают, что этот показатель практически не меняется в течение последних лет и отражает хороший уровень сформированности этой особенности интеллекта выпускников школ. Важно подчеркнуть, что само по себе интуитивное понятийное мышление не дает возможности увязывать разрозненную информацию в единое целое. Незрелость других компонентов понятийного мышления человека делает его представление о мире «калейдоскопными».

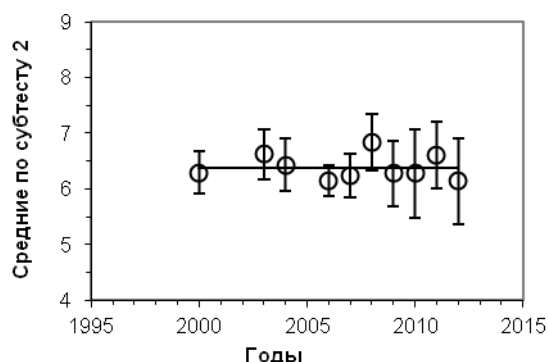


Рис. 3. Изменение показателей по субтесту 2 (интуитивное понятийное мышление); ПМП = 8,5.

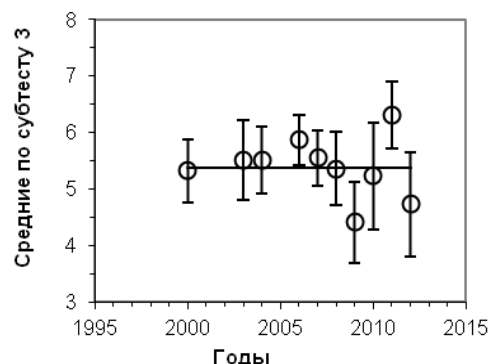


Рис. 4. Изменение показателей по субтесту 3 (понятийное логическое мышление); ПМП = 7,7.

Другой составляющей понятийного мышления (субтест 3, рис. 4) является понятийное логическое мышление. Хорошо развитое понятийное логическое мышление дает возможность субъекту устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, устанавливать закономерности происходящих событий, обобщать и частично трансформировать собственные знания и опыт, переносить их, использовать в других жизненных и учебных ситуациях. Анализируя данные измерений за исследуемый период, видим, что с 2005 г. имеет место нисходящий тренд до 2009 г., затем наметился разворот до 2011 г., а в 2012 г. показатели вновь резко ухудшились.

Основой понятийного мышления является операция категоризации (субтест 4, рис. 5). Если человек не владеет этой операцией, то он не способен систематизировать и обобщать собственный опыт. Именно эта операция делает мышление полноценным. В показателях субтеста 4 нетрудно заметить волатильность, аналогичную той, что наблюдается для субтеста 3. Если теперь объединить все три показателя (субтесты 2, 3, 4), то можно сделать вывод: в период 2007–2009 гг. произошло снижение уровня развития понятийного мышления.

Важной составляющей интеллекта является интуиция. При тестировании по Амтхауэру анализируется математическая интуиция, так как эта составляющая интеллекта дает возможность строить альтернативы в процессе принятия решений, добывать новые знания, обнаруживать незамечаемые ранее аспекты обыденных явлений, то есть позволяет решать нестандартные задачи, оптимизирует процесс обучения, способствует научному творчеству. За время наблюдения статистически значимых изменений по субтесту 5 (математическая интуиция, рис. 6) не наблюдается. Мышление выпускников школы остается поверхностным и косным.

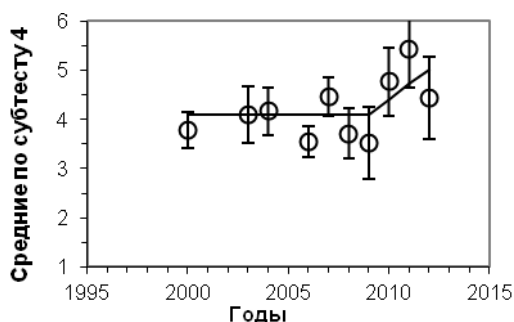


Рис. 5. Изменение показателей по субтесту 4 (категоризация); ПМП = 7,2.

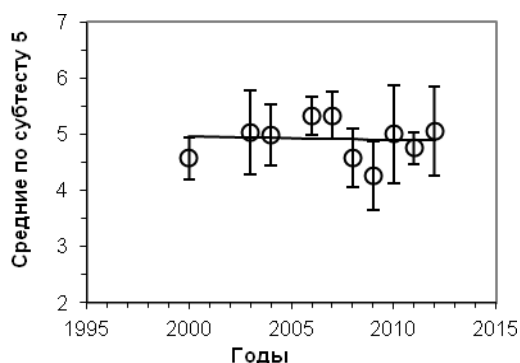


Рис. 6. Изменение показателей по субтесту 5 (математическая интуиция); ПМП= 7.

На среднем уровне остаются показатели по математической логике (субтест 6, рис. 7), хотя и здесь характер изменений обладает волатильностью. Заметим, что сам по себе средний уровень показателей по субтесту 6 говорит о том, что данная интеллектуальная операция либо еще не сформировалась, либо она замещается другими более развитыми операциями, но с другими возможностями.

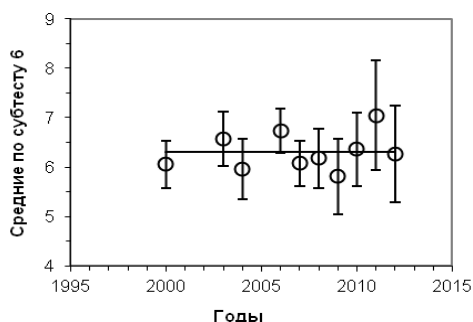


Рис. 7. Изменение показателей по субтесту 6 (математическая логика); ПМП = 8.

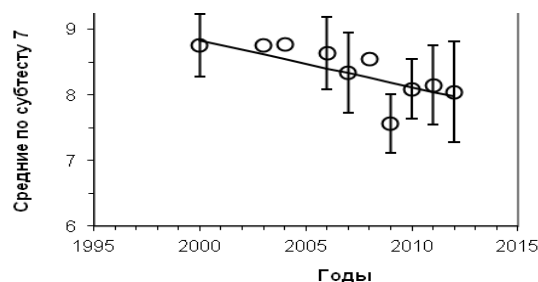


Рис. 8. Изменение показателей по субтесту 7 (образный синтез); ПМП = 6.

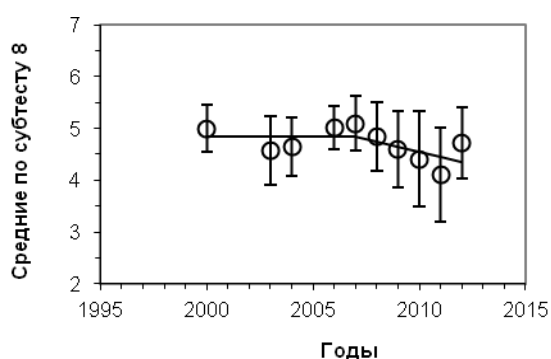


Рис. 9. Изменение показателей по субтесту 8 (пространственное мышление); ПМП = 6.

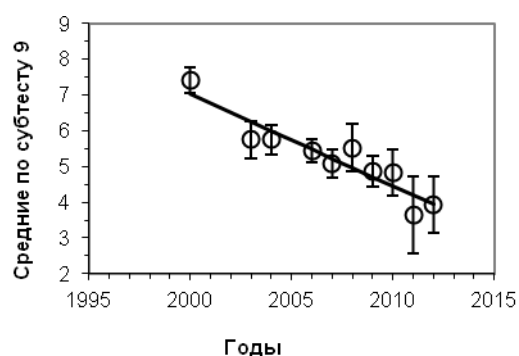


Рис. 10. Изменение показателей по субтесту 9 (оперативная логическая память); ПМП = 9,5.

Например, логическая операция может быть заменена интуитивной, но при этом человек формирует для себя только общий смысл, а самостоятельно изучить явление, обосновать факты или развить идею он не может. Средний уровень показателя субтеста 6 соответствует зоне неопределенности: прогноз успешности и неуспешности равновероятен.

Показатели по субтесту 7 (образный синтез) первоначально находились на высоком уровне (рис. 8). Однако в последние годы проявилась тенденция к их ухудшению. Данная операциональная способность является практически единственной базой для дальнейшего развития понятийного мышления. Грамотное использование педагогами переходов от визуальных образов к символьным и знаковым способствует развитию понятийного и абстрактного мышления.

Показатели по субтесту 8 (пространственное мышление) традиционно находятся на относительно слабом уровне (рис. 9). Это объясняется тем, что в школах на низком профессиональном уровне проходят уроки рисования (детей не знакомят с перспективным изобра-

жением пространства). Почти нет уроков черчения, мало, плохо и трудно изучается стереометрия отчасти по первым двум причинам, отчасти из-за слабой задействованности в заданиях ЕГЭ по математике. Это, в свою очередь, отрицательно сказывается на изучении высшей математики и инженерных дисциплин.

Особое внимание необходимо уделить развитию оперативной логической памяти (субтест 9, рис. 10). Этот вид памяти работает на базе понятийного мышления, и неуклонное снижение показателей этого субтеста на протяжении периода наблюдения подтверждает вывод о понижении уровня понятийного мышления выпускников школ. Уровень оперативной логической памяти опустился со среднего уровня на слабый. В свою очередь, это означает, что студентам, поступившим на первый курс, очень тяжело, а иногда и просто невозможно освоить в полном объеме учебную программу вуза. Как указано в работе [1], для осуществления педагогической деятельности необходимо иметь уровень развития интеллекта, как минимум, на хорошем уровне для субтестов 2 и 9, и иметь хотя бы на среднем уровне показатели по субтестам, соответствующим профилю преподаваемого предмета.

Обобщим вышесказанное. На математические факультеты педагогических вузов поступают выпускники школ с весьма посредственным уровнем развития интеллектуальных способностей. Это объясняется слабым развитием интеллекта (особенно понятийного мышления) у выпускников большинства школ. Для обеспечения подготовки школьных учителей с профессиональной структурой интеллекта важно понять, что необходимо выстраивать курс обучения целостным, систематически включая туда компоненты проектной, научно-исследовательской и творческой деятельности. Применение современных средств ИКТ увлекает студентов и может значительно повысить эффективность этого процесса. Добавим к сказанному, что вклад в формирование интеллекта студентов обеспечивается преподавателями не только математики, но и общественных дисциплин и информатики, вклад которых также чрезвычайно важен.

-
1. Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). СПб, 2002.
 2. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. О качестве математической подготовки учащихся в комплексе «школа – вуз»: взгляд с позиций работника высшего педагогического образования // Математика в школе. 2010. № 2.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ И ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ

Публикация поддержана грантом РГНФ №10-06-00258а

*«Работа вуза – в сотрудничестве,
когда одни хотят учиться, а другие им помогают»
Ю. Лотман*

В условиях диверсификации образования наиболее востребованной в обществе стала творческая, самостоятельная мобильная личность, уверенно ориентирующаяся в быстро меняющейся ситуации и конкурентноспособная на рынке труда. Реформы российского общества создали принципиально новую ситуацию в сфере образования, ведущую к изменениям в системе подготовки будущего специалиста. Выпускники – будущие специалисты – должны уметь самостоятельно устанавливать приоритеты, ставить оперативные и стратегические цели и добиваться их достижения, то есть управлять собственной профессиональной деятельностью. Самостоятельную деятельность студентов можно рассматривать в контексте *переноса центра тяжести с заучивания информации на приобретение опыта самостоятельного ее добывания и использования, на развитие инициативы, активности самой личности, ее конкурентноспособности в современном мире*. Самостоятельность – один из важнейших показателей активности личности, способ формирования самостоятельности и активности личности студента, развития ее творческих способностей, условие становления, развития и самосовершенствования личности.

Эффект от самостоятельной работы студента можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

В результате реализации в вузе подобного подхода к организации самостоятельной деятельности студентов возможно *создание комплексной модели развития самостоятельной деятельности студентов данного вуза*, которая отражает сущность, структуру и этапы развития личности студента, социализации, профессионального становления, учитывает требования рынка труда и социально-педагогические условия, необходимые для управления самостоятельной работой обучающихся, в том числе посредством целевых комплексных программ, проектов. Одним из действенных механизмов формирования и условием саморазвития личности студента в вузе является вузовское воспитательное пространство. Воспитательное пространство – условие формирования различных компетенций студентов, в том числе, активной деятельности в студенческом самоуправлении. Механизмом создания вос-

питательного пространства является взаимодействие социокультурных институтов, осуществляющих образовательную, внеучебную деятельность.

Этапы создания комплексной модели развития самостоятельной деятельности студентов данного вуза: 1 этап – усвоение руководителями административных структур и преподавателями цели и специфики самостоятельной деятельности студентов, оптимизированной на решение конкретных задач вуза; 2 этап – выбор критериев и показателей оптимальности решения поставленных задач; 3 этап – комплексная диагностика возможностей и интересов абитуриентов; 4 этап – выбор комплекса форм, методов, средств самостоятельной деятельности студентов, наиболее эффективно решающих задачи адаптации и контроля за развитием системы самостоятельной деятельности студентов в вузе, расширения потенциала студенческого самоуправления; 5 этап – обеспечение оптимальных организационно-педагогических условий для реализации программы развития самостоятельной деятельности студентов в вузе (нормативно-правовое обеспечение самостоятельной деятельности; оптимизация дидактических условий; педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности на основе увлечённости совместной творческой деятельностью; 6 этап – анализ решения задачи в соответствии с избранными ранее критериями оптимальности: положительная динамика активности студентов в органах студенческого самоуправления; сохранение благоприятной эмоциональной атмосферы в студенческих группах, доброжелательных отношений с преподавателями; оптимальный уровень профессионального самоопределения; профессиональная и социальная успешность студентов и выпускников.

Организационно-педагогические условия развития системы самостоятельной деятельности студентов: методологические (условия научно-теоретической разработки проблемы), нормативно-правовые (пакет локальных актов, регламентирующих функции и структуру управления самостоятельной работой студентов и деятельности вуза по социально-профессиональной адаптации студентов), организационно-процессуальные (рациональное распределение содержания и форм самостоятельной учебной работы студентов и обоснованная их последовательность на различных этапах социально-профессиональной адаптации), дидактические (моделирование, проектирование и использование учебно-методических материалов, форм, методов, технологий самостоятельной учебной работы студентов как средства социально-профессиональной адаптации), кадровые (научно-методическая подготовка специалистов, осуществляющих управление самостоятельной работой студентов, оптимизированной на решение задач социально-профессиональной адаптации выпускников).

Пять объективных педагогических закономерностей организации самостоятельной работы студентов: По мере продвижения студентов от курса к курсу значение и объёмы

самостоятельной работы растут. Творческая составляющая в самостоятельной работе студентов имеет тенденцию к увеличению на старших курсах. В процессе организации самостоятельной работы студентов возрастает потребность в тьюторах. Необходимой становится компьютерная поддержка организации самостоятельной работы студентов. Возникает необходимость специального повышения педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава в вопросах организации самостоятельной работы студентов.

Этапы реализации программы развития самостоятельной деятельности студентов в вузе: Создание системы предварительной адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе и готовности к самостоятельной деятельности, снятие психологического, эмоционального и физиологического напряжения. Формирование у студента первичной оценки правильности профессионального выбора вуза. Освоение системой заданий на усвоение и воспроизведение информации (работа с неадаптированной литературой, лабораторные работы, презентация своей деятельности, пр.). Развитие ценностных ориентаций. Освоение системой заданий на продуктивную деятельность. Формирование собственного подхода к творческой деятельности, индивидуального стиля. Активное участие в работе студенческих сообществ, проектных групп, проч. Групповых субъектов студенческого самоуправления. Создание условий в вузе для презентации возможностей выпускников, первоначальной профессиональной деятельности, их трудоустройства (организация ярмарок вакансий, работа с попечителями, трудоустройство в вузе куратором группы, студенческой организации, создание общественной, муниципальной приемной по правовым и иным вопросам, пр.).

Формы организации самостоятельной работы. Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. Преимущества при обучении имеет *проектная деятельность*.

Роль кураторов, тьюторов в организации самостоятельной деятельности студентов: куратор – куратор жизнедеятельности студента, пришедшего в вуз. Куратор – консультант. Куратор – помощник в выстраивании индивидуального образовательного маршрута. Куратор – соавтор (или автор) идеи, проектного задания. Куратор – организатор студенческого сообщества. Механизмы работы куратора (тьютора) со студенческим сообществом (проектной группой), групповым субъектом студенческого самоуправления: Куратор – равноправный участник группы, соавтор идеи. Куратор – курирует лидера группы, автора идеи.

В соответствии с ориентацией на расширение сферы деятельности куратора можно говорить о трехуровневой системе кураторства. *1 уровень* направлен на адаптацию студентов 1–2 курсов к системе вузовского обучения. Виды кураторства: куратор академической группы, куратор кафедральной группы, куратор научно-исследовательской деятельности студен-

тов, куратор образовательной программы, куратор студенческой практики. 2 уровень направлен на развитие навыков самоуправления. Виды кураторства: куратор факультетской структуры самоуправления, куратор общежития, куратор по работе с молодыми семьями. 3 уровень нацелен на социализацию студентов в пространстве города, иной территории. Виды кураторства: школьное кураторство, музейное кураторство, кураторство студенческого педагогического отряда, поискового отряда, студенческого отряда охраны правопорядка, студенческого клуба, волонтерского сообщества. Для подготовки кураторов, тьюторов, вожатых, волонтеров, субъектов студенческого самоуправления можно использовать или формировать в вузе: курсы квалификации для преподавателей, систему кураторства различных студенческих сообществ, систему летних педагогических отрядов, систему проектного менеджмента, руководство творческими конкурсами, участие в грантовых и иных конкурсах.

Современные способы контроля самостоятельной работы студентов : контроль и оценка со стороны преподавателей, менеджеров, аттестационных комиссий, государственных инспекций, тьюторов, кураторов; самоконтроль и оценка результатов собственной самостоятельной деятельности. Создание условий для формирования системы студенческого самоконтроля в вузе – контроль результатов самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов – контроль работы студенческих общественных организаций (студенческие советы, ассоциации, альянсы, проч.), работы смешанных проектных коллективов, работы временных творческих, конкурсных сообществ, работы клубов. *Система оценки*: рейтинг, портфолио, мониторинг личностного роста, самоидентификации.

Критерии эффективности самостоятельной деятельности студентов в вузе: 1. Цели и задачи самостоятельной деятельности студентов должны быть обусловлены интересами студентов, приоритетами студенческого самоуправления, традициями внеучебной работы вуза, социокультурными возможностями данной территории. 2. Оптимизация видов и форм самостоятельной деятельности студентов должна строиться на принципах системности, целостности, непрерывности и рефлексивности. 3. Приоритеты самостоятельной деятельности студентов, студенческого самоуправления должны предоставлять возможности для успешного применения свойственных данному студенту способов действия и форм реагирования, достижения им наиболее высоких результатов в единстве аудиторной и внеаудиторной самостоятельной деятельности. 4. В образовательном учреждении должна осуществляться специальная подготовка кураторов самостоятельной деятельности студентов, студенческого проектирования, самоуправления. 5. Требования ГОС СПО, Болонского соглашения, наличие у студентов опыта социального взаимодействия, уровень подготовки к управлению профессиональными сообществами, проч. 6. Об эффективности созданных организационно-

педагогических условий могут свидетельствовать данные о востребованности и трудоустройстве выпускников, об удовлетворенности их работой со стороны работодателей; систематизированная самостоятельная деятельность студентов, развивающееся студенческое самоуправление, как правило, формируют устойчивую тенденцию к росту социальной и профессиональной успешности выпускников. 7. Важнейшим критерием эффективности самостоятельной деятельности студентов в вузе является самостоятельность выпускника.

Сегодня самостоятельная деятельность студентов и студенческое самоуправление становятся одним из факторов успешности работы вуза, являются органичной частью процесса подготовки различных категорий специалистов, будущих ученых, направлением развития образовательного и воспитательного пространства современного вуза, системы взаимодействия с иными социокультурными институтами. Она реализуется в программах деятельности и проектах коллективов кафедр гуманитарных факультетов, творческих центров и клубов, общественных объединений и отрядов, альянсов студентов и аспирантов, студенческих советов, лиги молодежных дипломатов и многих других творческих сообществ. Координация всей деятельности осуществляется не только административными структурами, но и через многоуровневую систему кураторства, тьюторства, сформированную на проектной основе. Такая деятельность, с нашей точки зрения, может привести не только к сохранению вузовских традиций, она будет способствовать совершенствованию системы воспитания в вузе, формированию активности студенчества и выпускников вуза в решении государственных проблем.

-
1. Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И. Самостоятельная работа студентов. М., 1978.
 2. Проблемы активизации самостоятельной работы студентов: материалы Всесоюз. совещания-семинара. Пермь, 1979.
 3. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. № 1.

РАЗДЕЛ 6

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

М. А. Алексеева

АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Современная школа находится в процессе серьезных изменений: осуществляется переход на новые образовательные стандарты, смена дидактической парадигмы, новый социальный запрос, реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». В этих условиях актуальным становится вопрос подготовки кадров, способных осознать новые принципы и реализовать новую философию системы образования. «Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми» [1].

Опыт работы со студентами-филологами 4 курса показывает, что студенты крайне редко представляют свое будущее в рамках системы среднего и профессионального образования, мотивируя нежелание строить преподавательскую карьеру низкими окладами, высокой ответственностью, незнанием психологии современного школьника, отсутствием социальной поддержки. В ходе анкетирования студентов выясняются и другие причины: страх перед аудиторией, неуверенность в своих силах, незнание ситуации в системе образования.

Курс методики преподавания литературы предоставляет возможность не только познакомить студентов с принципами, формами и приемами работы с художественным текстом на занятиях (предметная составляющая), но и сформировать осознанную мотивацию заниматься (или не заниматься) педагогической деятельностью, сформулировать цели и задачи, которые могут быть решаемы в ходе преподавательской деятельности (личностная составляющая).

Теоретической основой курса становятся современные концепции, реализующие принципы коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию предмета, отражающие требования образовательных стандартов нового поколения, формирующие

педагогические, психологические и литературоведческие компетенции будущего преподавателя [2].

Практические занятия курса проводятся в жанре тренингов и деловых игр; используются кейс-технологии, технологии развития критического и творческого мышления, мозговой штурм и т. п. Лучшие методические разработки студентов тут же апробируются в старших классах СУНЦ УрФУ. При этом студенты получают возможность проанализировать практику внедрения своих методических идей, скорректировать их, учитывая реалии живого образовательного процесса. По возможности студенты посещают занятия практикующих педагогов СУНЦ УрФУ, что дает возможность познакомиться с разными стилями и методиками преподавания. Практической частью зачета становится презентация образовательных технологий. Материалы лучших презентаций используются при составлении учебных программ спецкурсов, а также становятся основой для внеклассной и внешкольной работы обучающихся.

Подобная структура курса дает возможность активизировать работу студентов, повысить в их глазах привлекательность педагогической профессии, сформировать адекватное представление о современной образовательной ситуации и создать условия для социально-психологической адаптации в системе образования.

-
1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=5&sid=11024.
 2. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. М., 2003.

П. Ф. Дик

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ТЕРАПИОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ЗНАНИЯ И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательный потенциал культурологии, понимаемой в качестве философской дисциплины о культуре, в систематической фундаментальной подготовке специалистов с высшим образованием трудно переоценить. В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования РФ культурология представлена с 1993 г. Следует отметить, что в последующих поколениях стандартов ВПО РФ философская сущность дидактических единиц культурологии проявляется в большей степени. В Казахстане культурология входила в перечень вузовских дисциплин промежуточного государственного контроля.

В действующей типовой учебной программе ВПО РК по курсу «Философия» первой задачей преподавания дисциплины является анализ исторических типов философствования в контексте культуры.

Присоединение России к Болонскому процессу предполагает, в частности, модернизацию культурологического образования. Между тем, предметное самоопределение культурологии не завершено. Продолжается уточнение содержания культурологии как отрасли знания в междисциплинарных и трансдисциплинарных связях с учётом опыта «культурного измерения» в зарубежных странах для преодоления самоизоляции отечественной мысли и разобщённости социально-гуманитарного знания о культуре. Для этого необходимы новаторские подходы, позволяющие совершенствовать методологию и практику «культурных измерений» личности и социума в современном мире.

В тезисах представляется оригинальная авторская концепция инновационной теории и культурной практики «терапиология». Автор полагает, что терапиология органично входит в структуру философской культурологии как современного знания о культуре, так и учебной дисциплины социально-гуманитарного цикла в системе высшего профессионального образования.

Правомерно констатировать неоднозначность понимания сущности культуры. По определению В. С. Стёпина, культура – «система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех её основных проявлениях» [2, с. 341]. Основанием биосферной концепции культуры, полагает К. Лоренц, является понимание культур как естественных образований биосферы, в борьбе за выживание возникающих, существующих и исчезающих. Соответственно, современная культурология существует либо как вариативное классическое философское (и потому трансдисциплинарное) знание, либо как совокупность (не система) «наук о культуре»: автономные описания, выполненные в русле сложившихся отраслей знания о личности, социумах, ценностях. Например, культурология и культура в версии историков является фактографией духовной сферы в линейной или циклической упорядоченности исторических хроник.

Общее понятие о культурологии также неоднозначно; во множестве интерпретаций исследователи пытаются выделить основные подходы к пониманию культурологии как таковой. В первом приближении можно сформулировать три подхода. Первый определяется философской традицией рассмотрения культуры. Культурология, понимаемая как общая теория, отождествляется с философией культуры. Иногда культурологию рассматривают как часть философии культуры, исследующую многообразие культуры посредством систематизации, типологии феномена. Философы рассматривают историю культуры (культур) как од-

ну из типологий культуры (историческая типология). В таком варианте культурология совпадает с аксиологией культуры, приближается к культурантропологии и социологии культуры в зарубежной теории. Второй подход рассматривает культурологию как обозначение комплекса самостоятельных дисциплин, изучающих аспекты и формы культуры. Целью культурологии является изучение социально-исторического бытия культуры, результатом – накопление, систематизация знаний о культуре. Третий подход рассматривает культурологию как самостоятельную отрасль гуманитарно-социального знания.

Можно выделить три уровня постижения культуры. Начиная с познания феноменов локальной культуры, культуролог восходит к пониманию и усвоению смысла, духа культуры. На втором уровне исследуется коммуникативный характер культуры, социализация (или становление) личности, общества посредством механизмов общения. Высший, сущностный уровень культуры есть основа культуры. Основа не очевидна, поэтому есть разные версии её понимания. Одни сущность культуры видят в языке, другие в священном (религии, мистике), третьи в символе, четвертые в ценности и так далее.

Культурологов объединяет осмысление культуры как интеграционной основы общества и личности. Из смысла культуры вытекают принципы-аксиомы её бытия: создание, обновление, сохранение, почитание и передача культуры.

Следовательно, предметом культурологии как самостоятельной науки является становление и развитие культуры как присущего человеку способа жизнедеятельности. Культура как способ жизнедеятельности человека (человечества) есть специфическая форма бытия живой природы. Иногда исследователи, подчёркивая отличную от природы специфику культуры, называют её способом внебиологической деятельности человека. Первичность феномена жизни, разумеется, не отрицается: человек, чтобы стать культурным, должен, как минимум, быть биологическим существом. Само понятие «жизнь человека» несёт в себе единство родового (биологического) и видового (социокультурного). Культурология ставит своей задачей создание модели «механизма» бытия культуры. Смысл, вкладываемый в слово «механизм», или в возможные слова-синонимы «код», «ген» и другие состоит в единстве двух моментов: понимания бытия культуры и возможности адекватно (компетентно) управлять культурными процессами. Для выполнения этой задачи необходимо знать особенности бытия культуры, включающие «механизмы» сохранения и изменения культуры.

Термин «культура» и первоначальные смыслы слова связывают с достижениями римского сообщества, в том числе с латынью. Исследователи отмечают, что базовые смыслы культуры известны в более древних культурах-цивилизациях, в том числе, в культуре грече-

ской. Римская культура немыслима вне древнегреческой культуры. Древнегреческую часть основы европейской культуры, в том числе славянских культур трудно переоценить.

Представляется, что древнегреческое слово и понятие *παιδ* – универсальная образованность – корректно связывать не с культурой в целом, а с педагогической культурой, понимаемой как искусство воспитания детей. В данном контексте педагог призван быть демиургом. По Платону, универсальная образованность есть способ приобщения к истинному бытию. Итак, *παιδ* следует рассматривать как начало пожизненного развития-становления личности. У Н. Бердяева вместо демиурга теургия – богочеловеческое свободное творчество. В истолковании В. Соловьёва, теургия есть охранение природы человеком. Это качественно иной смысл и уровень культуры личности.

Полагаем, что развитие-становление личности, включая начальную стадию бытия человека, индивида и рода, корректно связывать с другим словом и понятием древнегреческой культуры. Древнегреческое *θερα* переводчик связывает со словами: служение, почитание, уход, лечение, возделывание. Базовые значения термина «культура», заимствованного из латыни, в слове *θερα* представляют несколько отличную субординацию. Ведущий смысл – служение. Призвание личности – служить творчески и свободно. Вполне перспективная идея для основной ценности кризисной современности.

У терапии и терапевтов есть выверенная ниша в культуре. В медицине, врачевании: терапия – нехирургические методы лечения болезней; терапевт – ухаживающий за больным, специалист по внутренним болезням. В религии и этнокультуре: терапевты – субкультура иудеев, община врачевателей на службе Бога, у которых воздержание является главной добродетелью. С творчества Аристотеля различаются философская и богословская версии теологии, соответственно, интерпретации духовности и служения как высших ценностей. В философии призвание духовного терапевта сформулировал Л. Фейербах. «Метод, которого я придерживаюсь как в жизни, так и в своих сочинениях, заключается в том, чтобы понять каждое существо в его роде, т. е. в роде, соответствующем его природе, и, следовательно, учить его философии только тем способом, который подходит для этого определённого существа. Истинный философ – это врач, но такой, который не позволяет своим пациентам догадаться, что он их врач, он при этом врачует их в соответствии с их природой, т. е. исцеляет их, исходя из них самих и через них самих» [4, с. 179].

Терапеология есть учение о свободном служении, принимаемом личностью как главное призвание и обеспечивающем высший смысл и полноту человеческой жизнедеятельности. Понятие главного призвания, высшего смысла и полноты бытия человека уточняется выдающимися мыслителями применительно к ведущим проблемам ситуации той или иной

эпохи. Человеческий гений формулирует принципы гармоничного образа жизни личности и человечества, а также моделирует его в единстве здорового духа и здорового тела. В этом заключается служение-призвание (упреждающее врачевание) истинного философа, по Платону и Фейербаху. Высший смысл личностно-человеческого бытия остаётся базовым критерием конкретизации объектов, целей, средств и способов служения, осуществляемой теоретиками и практиками культуросферы и техносферы.

Терапеология как трансдисциплинарное знание видится нам в качестве аспекта систематизации культурологии и элемента открытой неравновесной системы личность-социум-культура, или мир человека. В культурологии: системная упорядоченность понятий и категорий универсалии «культура», осуществляемая в углубляющемся сущностном постижении культуры (культур) от одного уровня гармонии к другому. Например, культурологический (терапевологический) подход к исследованию религии, трансдисциплинарный для богословского, светского и атеистического, позволяет, во-первых, с позиций гуманизма рассматривать религиозную и светскую культуры как стороны диалектического противоречия. Во-вторых, достигнутый уровень западной феноменологии культуры по содержанию может быть истолкован как аксиология религии. В-третьих, переосмысление некоторых положений теории свободы-мыслия позволяет ей оставаться солидным вкладом отечественной мысли прошлого столетия в современную культуру и моделирование будущего планетарной цивилизации.

Потенциал понятий и феноменов личности, социума, культуры обеспечивает им как статус трансдисциплинарных универсалий, так и взаимодействие взаимодополняющих предельных явлений бытия человека. Если оперировать понятиями системного и структурно-функционального анализа, то религия – одна из самых сложных подсистем триединой системы личность–социум–культура. На этапах бытия человечества религия в широком смысле могла совпадать с личностью и (или) социумом, культурой. Она была и остаётся полифункциональной подсистемой, при необходимости способной более или менее успешно заменять (восполнять) другие подсистемы. Функцией восполнения религия обеспечивает жизнеспособность целого, или открытой системы. Когда религия как подсистема начинала угрожать бытию личности и человечества, люди, обычно неосознанно, изменяли её посредством другой формы религии, или оттесняли развитием другой подсистемы (восполнение). Как известно, К. Маркс и Ф. Энгельс будущее отмирание религии связывали со степенью саморазвития социума. Сущность религии, социума и личности в понимании Маркса предполагает вариативность бытия открытой системы. Возможно, религия будет поглощена иной подсистемой, а, может быть, религия возродится в новой форме служения для спасения человечества от другой подсистемы, переродившейся в раковую опухоль мира человека [1, с. 35].

Гуманитарная составляющая образования более ста лет сокращается и превращается в приложение к научно-техническому компоненту. Гуманная идея человека-творца научного знания и чистых технологий в информационном обществе может реально оказаться очередной, более совершенной формой отчуждения, машинизации и подавления. В конечном счёте, преобразованием человека-винтика в одномерного человека-«файла», посредством унификации духовного мира и тотального контроля личности Человека культурного.

Стремящаяся к всеохватности система машинного языка знаков должна гармонично взаимодействовать с духовно-философским открытым единством мысли и чувства, слова и дела, знания и веры. Так видим смысл призыва В. Соловьёва. «Так вот, если кто из вас захочет посвятить себя философии, пусть он служит ей смело и с достоинством, не пугаясь ни туманов метафизики, ни даже бездны мистицизма; пусть он не стыдится своего свободного служения и не умаляет его, пусть он знает, что, занимаясь философией, он занимается делом хорошим, делом великим и для всего мира полезным» [3, с. 413].

ЛИТЕРАТУРА

1. Дик П. Ф. Основы религиоведения (этнокультурный аспект): Учебник для слушателей юридических специальностей. Астана-Костанай, 2000.
2. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. общ.-научн. Фонд. Т. 2. М., 2010.
3. Соловьёв В. С. Исторические дела философии: собр. Соч. в 10 т. Изд. 2-е. СПб., 1911. Т. 2.
4. Фейербах Л. Сочинения: В 2 т. / Пер. с нем. Ин-т философии. Т. 1. М., 1995.

И. В. Кашиникова

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ШКОЛЬНИКА ЧИТАЮЩЕГО

Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, языковая компетенция, характеризующаяся глубиной и точностью отражения действительности, степенью структурно-языковой сложности, которая проявляется в речевой деятельности личности [2, с. 245].

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности тесно связано с восприятием и пониманием речи. Личность школьника-читателя поэтому можно определить, опираясь на типологию уровней развитости языковой личности:

- Уровень правильности.
- Уровень интериоризации.

- Уровень насыщенности.
- Уровень адекватного выбора.
- Уровень адекватного синтеза [1, с. 3–4].

Первый уровень развитости языковой личности читающего ученика предполагает осознаваемую в большей или меньшей степени в процессе чтения правильность речи, то есть соответствие ее нормам литературного языка. Второй – постепенно интериорирующийся план речевого поступка, который в отдельных случаях может быть нерационален (замедленный темп чтения в связи с узнаванием нового многослогового, а также полисемичного слова, омонима и т. п.). Третий уровень связан с расширением и обогащением лексикона и грамматикона личности в процессе чтения, понимания, интерпретации текста. Четвертый уровень связан с формирующимся, но еще не до конца сформированным умением осознавать асимметричность языкового знака и оценивать адекватные словесные единицы для выражения мысли. Пятый уровень – уровень формирования текстовых умений. Представим уровни в табл. 1.

Таблица 1

Речевые умения и уровни развитости языковой личности

Речевые умения	Уровень правильности	Уровень интериоризации	Уровень насыщенности	Уровень адекватного выбора	Уровень адекватного синтеза
Осознание	Адекватности словоформы	Адекватности грамматической формы	Адекватности выбора семантического синонима	Адекватности выбора стилистического синонима	Адекватности выбора способов построения текста
Понимание	Значимости языкового знака как двусторонней единицы	Значимости грамматической нормы литературного языка	Значимости лексикона и грамматикона личности	Значимости адекватности выбора языковой единицы, соответствующей речевой ситуации	Значимости текста как единицы общения
Владение умением (применение)	Семантизации слова в соответствии с его лексическим значением и формой	Семантизации грамматической формы слова, понимания предложения	Оценки выбора семантического синонима, понимание и интерпретация предложения	Оценки выбора стилистического синонима, понимание и интерпретация абзаца	Интерпретации и трансформации текста

Понимание текста – это «обращение опыта человека на текст с целью освоения тех частей его содержательности, которые не удастся освоить посредством привычных действий смыслового восприятия» [1, с. 7]. Понимание текста – это отчасти узнавание в нем известных читателю ситуаций, мнений, эмоциональных состояний. Оно способствует появлению у ученика нового знания, хотя и не является единственным путем приобретения этого знания. Освоение содержательности текста является процессом не только лингвистическим, но и эмоциональным, социальным, рефлексивным, культурным.

Интерпретация является процессом более сложным, так как в нем вступает в действие механизм осознания многомерности, полифункциональности объектов реального мира, их отношений и взаимосвязей. При этом активизируется не только логическое, но и ассоциативное мышление.

Развитие языковой личности в процессе чтения представляет собой процесс, так как и само понимание текста тоже носит процессуальный характер, оно идет от значения к смыслу, от семантизации языкового знака к его активному использованию. Уровни развитости языковой личности можно соотнести с уровнями и типами понимания текста, выделенными Г. И. Богиным.

Семантизирующее понимание. Читая предложение «Он сломал ногу и ушиб руку», школьник семантизирует значение каждого слова и конъюнкцию как логическую связь между двумя ситуациями. Такое понимание характерно для всех уровней развитости языковой личности.

Когнитивное понимание. При чтении предложения «Он сломал ногу и застонал от боли» ученик актуализирует значение ситуаций и формирует представление о причинности. Этот тип понимания характерен для уровня интериоризации, насыщенности, адекватного выбора и адекватного синтеза.

Распредмечивающее понимание. Читая предложение «Он сломал ногу и не заплакал», школьник актуализирует смысл эпизода, понимает нетипичность поведения героя и эмоционально реагирует на прочитанное. Такое понимание характерно для уровня адекватного выбора и адекватного синтеза.

Уровни понимания текста формируются по мере развития навыков чтения. Семантизирующее понимание соответствует слоговому способу чтения, когда школьник анализирует и осознает лексическое значение каждого прочитанного слова. Когнитивному пониманию соответствует навык чтения целыми словами, когда ученик не задерживается на семантизации отдельного слова, а устанавливает логические связи слов в тексте и отношения между ними. Третий, высший тип понимания прочитанного текста может возникнуть, если способ

чтения сформирован в достаточной степени, если школьник читает не только целыми словами, но и переходит к чтению абзаца и частичному сканированию текста. На этом уровне понимания текста формируется и первоначальная способность к рефлексии, которая является обязательным условием развития языковой личности школьника читающего. Рефлексия есть связь между прошлым опытом реципиента и опытом, извлекаемым из представленной в тексте ситуации. При семантизирующем понимании рефлексруется опыт лексической памяти, при когнитивном понимании содержательно осваивается новое понятие (знание). Распредмечивающее понимание служит художественно-образному восприятию действительности.

При чтении учебных и художественных текстов школьником, у которого сформированы три способа чтения, все три типа понимания текста актуализируются в разной степени.

1. Семантизирующее понимание наблюдается, когда школьник как квалифицированный читатель читает и понимает насыщенный незнакомыми словами текст или текст на иностранном языке. Понимание этого типа помогает школьнику осваивать и присваивать социально принятые значения языковых знаков.
2. Когнитивно понимается научно-учебный текст, логическая структура которого не вызывает затруднений. К такого рода текстам относятся учебные тексты из области точных и естественных наук, учебные тексты по истории и обществознанию.
3. Распредмечивающее понимание как способность, присущая наиболее развитой языковой личности, совершенствуется при понимании художественных текстов.

Таким образом, если семантизирующее понимание возникает как рефлексия над языковым опытом, то когнитивное – это рефлексия над жизненным опытом, над ситуациями, с которыми сталкивался школьник. Распредмечивающее понимание возникает, когда рефлексруется эмоционально-чувственная сфера личности, эмоциональный опыт расширяется за счет «проживания» судеб литературных героев.

Сегодняшние школьники демонстрируют в большей степени сформированное умение воспринимать креолизованный мультимедийный гипертекст Интернета или электронной презентации, а не текст с бумажного носителя. А современная классно-урочная система, способы организации домашней и самостоятельной работы и контроля знаний учащихся не всегда позволяют, к сожалению, использовать такой вид текста в качестве основного предмета изучения и средства обучения в школе.

Попытки заставить школьника читать произведения русской классической литературы с бумажного носителя, с книгой в руках, часто оказываются тщетными: школьники в большинстве своем читают лишь краткий пересказ текста и способны ответить только на простейшие вопросы о сюжете произведения. «Краткое содержание» всех литературных

произведений в избытке присутствует на полках книжных магазинов. Более ста сайтов Интернета предлагают ознакомиться с русской классикой «за пять минут».

Но краткий пересказ сюжета не может формировать и развивать языковую личность школьника читающего, так как такое чтение не требует распремечивающего понимания. Краткий пересказ принципиально отличается от аутентичного художественного текста и содержательно, и с точки зрения художественной формы. В нем устранены речевые характеристики персонажей, в том числе стилистические особенности их речи. Все типы речи сведены к одному – повествованию, так как краткий пересказ – это, по сути, пересказ событийной канвы произведения. Авторские оценки и рассуждения интерпретированы произвольно; для пересказа выбраны эпизоды, важные с точки зрения интерпретатора, а не автора текста. Требование краткости определяет и языковые особенности пересказа. Художественный текст любой сложности и разных художественных достоинств передается простыми неосложненными предложениями с прямым порядком слов. Изобразительно-выразительные средства языка опускаются, цитирование бывает не всегда уместным. «Пятиминутное чтение» – это лишь краткий пересказ, лишенный подтекста, речевых импликаций. Цель такого текста – сформировать знание о том, что происходило с героями. Для такого текста необходимо семантическое и изредка когнитивное понимание.

В качестве примера возьмем письменные отклики школьников на известное произведение А. Островского «Гроза», которое изучается по школьной программе в 10 классе. Каков же опыт понимания и интерпретации эмансипирующимся подростком пьесы об эмансипации женщины? Многочисленные краткие пересказы пьесы находим на сайтах Интернета [3, 4], здесь же «сочинения» по произведению. Характеристики героини и ситуации в этих сочинениях дают возможность сделать выводы о типе понимания прочитанного текста и уровне развитости языковой личности школьника. Сохраняем все языковые и речевые особенности оригинала.

Школьники выделяют такие черты характера героини пьесы Катерины, как *«мужество, жажда правды и свободы»*. *«Она свободная, смелая»*, отличается *«проявлением рвущегося наружу стремления к воле, внутреннего осознания своих человеческих прав, духовной силы, смелости»*. *«Катя составляет единое с природой, с Богом»*. В ее характере читатели школьники видят образец национальной самоидентификации, ее характер *«русский, потому что кто, как ни русский человек, способен так любить, способен так жертвовать, так с виду покорно переносить все лишения, оставаясь при этом самим собой, свободным, не рабом»*, и *«великий народ, олицетворенный в ней, еще сможет возродиться»*.

Оценки поступка Катерины находятся на грани здравого смысла – *«гибель в омуте было выражением не трусости, не слабости, не покорности, а ненависти к угнетающим порядкам», «это было проявлением не слабости, а духовной силы и смелости».*

Неоправданно преувеличивается и социальная значимость самоубийства героини: *«Значит, в «темном царстве» могут рождаться светлые натуры, которые своей жизнью или смертью могут осветить это «царство», «Жители города Калинова как бы сами создали эту трагическую ситуацию, не сумев, побоявшись вовремя выступить против самодурства и зла!», «После того, как Катерина ушла из жизни, жители города Калинова увидели все, происходящее у них».*

Отсутствие распредмечивающего понимания отражается в идеализации самоубийства героини и признании ее образцом для подражания. Такие призывы содержатся в восьми из десяти сочинений по пьесе «Гроза»: *«смелость делает героиню предметом для подражания, достойным похвалы», «Катерина – одна из наиболее замечательных образов русских женщин», «Автор еще раз подчеркивает, что решиться на смерть может только сильный человек. Лариса не имеет главного, что есть у Катерины, – цельности характера, способности на решительный, энергический поступок».*

Как отмечают многие психологи, «одно из новообразований подросткового возраста – обостренное чувство собственного достоинства, стремление освободиться от контроля со стороны взрослых, от любого проявления ограничения его самостоятельности. Обида, протест, разные формы неподчинения характерны для подростков» [5].

Но хотя для подросткового возраста и свойствен протестующий характер его поведения по отношению к взрослым, различные формы неподчинения взрослым, все же самоубийство не признается основной ценностью в этом возрасте. В приведенных выше рассуждениях школьников «вместо действительного понимания или действительного описания значащих переживаний выполняются лишь определенные речевые автоматизмы, имеющие мало общего с подлинными человеческими чувствами» [1, с. 50]. Мы имеем дело с сентенциями очень сомнительного нравственного качества вместо переживания трагедии героини, которая не сумела стать любимой и счастливой женщиной, и сочувствия к ней.

Отсутствие когнитивного понимания текста отражается в высказываниях *«гроза в Катерине вводит ее в страшный грех – самоубийство.... Но у Катерины есть выбор, и она еще может измениться и пойти по истинному пути»; «освобождение ценой смерти».* В первом случае логическое противоречие с реальностью поражает своей абсурдностью. Во втором школьник также едва ли смог бы убедительно ответить на вопрос «Что такое свобода и/или несвобода погибшего?»

Чтение любого литературного произведения невозможно без его понимания. Вряд ли можно признать успешным освоение русской классической литературы по кратким пересказам-интерпретациям сомнительного свойства, без вдумчивого чтения-перечитывания и переживания строк художественного текста. Как нам кажется, только книга, перелистывание которой поможет остановиться и обдумать прочитанное, именно книга, которая не навязывает читателю видеоряд, а позволяет развивать важнейший психический процесс внутренней визуализации, книга должна формировать полноценную языковую личность школьника-читателя, имеющего в своем интеллектуальном арсенале все типы и техники чтения. Такой читатель способен стать креативной личностью, так как «понимание текста – не только репродуктивный, но и творческий акт отражения действительности, представленной в тексте» [1, 11].

-
1. Богин Г. И. Типология понимания текста. Калинин, 1986.
 2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
 3. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. М., 1973.

Н. А. Кокорина

МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»
В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

О фундаменте фундаментального (и не только) образования

Требования к результатам освоения основных образовательных программ в Государственном образовательном стандарте третьего поколения представлены в виде компетенций, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения. Под компетенциями понимается определенный набор знаний, умений и навыков, способностей и личных качеств, которые формируют модели поведения образованного человека в профессиональных и непрофессиональных сферах общения.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» в ФГОС–3 представлена в основных образовательных программах разных направлений подготовки и включена в вариативную часть цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Компетенции, формируемые в рамках этой дисциплины, относятся к категории общекультурных и имеют общенаучную, инструментальную и социально-личностную направленность. Суммарно их можно представить следующим набором требований:

- выпускник должен обладать способностью использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания и методы гуманитарных наук;
- уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- обладать способностью отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношения;
- уметь критически оценивать личные достоинства и недостатки, конструктивно реагировать на критику в свой адрес.

Компетентностный подход к результатам освоения дисциплины соотносится с современной концепцией культуры речи, в которой культура речи рассматривается как «такой набор и такая организация речевых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [2, с. 16]. Иначе говоря, культура речи – это целесообразное и эффективное использование языка в различных ситуациях общения.

Приведенное выше определение культуры речи указывает на основную функцию языка: он служит средством общения. Другая важнейшая функция языка – когнитивная: формирование мышления, возможность познавать мир, фиксировать, накапливать и транслировать знания о нем определяются языком. Когнитивные способности и возможности человека, таким образом, зависят от того, насколько он освоил язык как инструмент познания. Знания в разных отраслях науки и профессиональные компетенции выпускника вуза формируются посредством языка, напрямую зависят от общекультурных компетенций обучающегося, от того, каков его уровень владения языком. Дисциплина «Русский язык и культура речи» хотя и входит в вариативную часть цикла ГСЭ, в сущности, является базовой дисциплиной не только этого цикла, но и высшего профессионального образования в целом.

О «дистанции огромного размера»

Цель курса «Русский язык и культура речи» – формирование высокого уровня речевой культуры выпускника. При этом не всегда осознается тот факт, что культура речи абитуриентов уже сформирована всем предшествующим речевым опытом и является результатом как собственных усилий в освоении языка, так и влияния социума. Нами был проведен опрос студентов первого курса с целью диагностики их уровня владения языком, в том числе им было предложено оценить собственный уровень речевой культуры по шкале: высокий – выше среднего – средний – ниже среднего – низкий. Ответы распределились следующим образом: 5,6 % опрошенных оценили свой уровень речевой культуры как высокий (в одном случае – высочайший); 44,2 % полагают, что их уровень выше среднего; у 44,6 % – средний уровень; у

4,5 % – ниже среднего; у 1,1 % – низкий. Сравнение указанного студентами уровня речевой культуры и результата ЕГЭ по русскому языку обнаруживает их очевидную корреляцию в сознании респондентов.

Ещё один вопрос, на который отвечали студенты, – речь какого человека или каких людей они считают хорошей, образцовой. Комментарии к ответам показывают, что представление о речевой культуре чаще всего связано с доступностью речи для окружающих, с хорошей дикцией. Речевые предпочтения первокурсников распределились в процентном отношении следующим образом:

- 19 % ориентируются на речь родителей, близких родственников;
- 28 % – на речь учителей в школе (были названы не только учителя русского языка, но и иностранных языков, математики, физики);
- 38 % образцом считают речь публичных людей (в том числе актеров, музыкантов);
- 17 % – речь писателей;
- 6 % – речь друзей;
- 6 % не дали ответа на этот вопрос или заявили об отсутствии образца.

Из приведенных результатов видно, что достаточно велик процент респондентов, которые ориентированы на речь ближайшего окружения (родственники, друзья), т. е. на коммуникацию в бытовой сфере. Что касается публичных людей, то примеры приводятся самые разные. Чаще других встречается имя В. В. Путина, упоминаются известные тележурналисты и ведущие – В. Познер, Е. Андреева, Т. Канделаки, К. Собчак, Д. Дибров. Несколько респондентов указывают в качестве речевого идеала героя интернет-сериала «Непосредственно Каха» – персонажа, речь которого может быть названа образцовой только в кавычках. Зато речь преподавателей университета, видимо, не воспринимается студентами как хорошая, поскольку ссылки на неё единичны. Возможно, причина заключается в наличии языкового барьера: первокурсникам трудно воспринимать научную речь, даже если она адаптирована для неподготовленной аудитории. Те, кто в своих ответах указал имена писателей (набор здесь весьма пёстр: А. С. Пушкин, С. Есенин, Ф. Кафка, М. Твен, Ф. Ницше и др.), вопроса просто не поняли. О причинах этого непонимания будет сказано чуть ниже.

Если влияние социума на формирование речевых компетенций абитуриентов различно, то в более или менее равных условиях находились они в период обучения в средней школе, поскольку программы по русскому языку не слишком отличаются друг от друга. Задача традиционного курса русского языка – научить правильно писать слова и расставлять знаки препинания в предложении, т. е. в школе ученик получает сведения о грамматике родного

языка и знание орфографических и пунктуационных норм. Типичные формы проверки знаний – диктанты и тесты, реже – изложения. Сфера использования языка при таком подходе очень ограничена: ученик имеет дело только с готовыми текстами, причем, как правило, требуется не их понимание, а лишь механическое воспроизведение. Эта ситуация абсолютно искусственна, поскольку в реальной жизни человек не пишет диктанты и тесты, а сталкивается с необходимостью продуцировать собственные речевые произведения в самых разных социальных сферах. Использовать язык в полной мере, а именно: читать, слушать, (т. е. понимать тексты), создавать речевые произведения – осуществлять продуктивную речевую деятельность – школа не учит. Подтверждают отсутствие этих навыков у школьников результаты проведенного эксперимента.

Задание записать содержание только что прослушанной лекции в форме тезисов оказалось очень сложным для студентов первого курса. Перед выполнением задания было разъяснено значение слова «тезис» и указано, какую грамматическую форму он имеет. Справились с заданием 6 %; справились, но допустили ошибки – 10 %; не справились – 84 %. В работах студентов, не справившихся с заданием, наблюдается две тенденции: 1) содержание лекции передается в форме текста, т. е. как привычное школьное изложение (причем со значительными информационными потерями); 2) содержание передается в форме простого плана. Очень часто встречается искажение информации, терминов (хотя, как правило, они записываются на доске): например, слово фонетический превратилось в фанатический, что вряд ли можно расценивать как опisku, поскольку употребляется оно и в школьном курсе русского языка: фонетический разбор слова проводится при изучении раздела «Фонетика».

Известный русский лингвист М. Кронгауз неоднократно в своих работах, многочисленных интервью отмечал указанный выше недостаток школьного образования и находил ему объяснение: «Попытки движения к тексту и коммуникации начались в школе в постперестроечное время, но столкнулись с определенными проблемами. Оценивать результаты такой работы гораздо труднее, чем оценивать тривиальную грамотность, а в нашем образовании главной целью по-прежнему является оценка. Ориентация на оценку не всегда бессмысленна, но некоторые виды деятельности губит на корню» [1, с. 154–155].

ЕГЭ по русскому языку не оценивает коммуникативные навыки школьников. Не спасает даже часть С, поскольку строится обучение написанию сочинения по той же модели, что и обучение орфографической и пунктуационной грамотности: есть алгоритм действий, который необходим для выбора буквы в слове – есть жесткая схема, которой следует ученик, работая над частью С, и ряд речевых клише, которые надо знать. Пишущий может не задумываться над содержанием текста для анализа, но точно знает, что должен использовать «волшебные

слова»: «я прочитал текст...», «автор в тексте ставит проблему...», «я согласен с мнением автора», «я приведу следующие аргументы». Творческие порывы сдерживаются критериями, по которым будут оценивать работу эксперты.

Дисциплина «Русский язык и культура речи», с одной стороны, продолжает формирование лингвистической компетенции личности, начатое в средней школе, с другой – приоритет в вузе отдается формированию коммуникативной компетенции, в том числе за счет расширения сферы речевой деятельности студентов. В отличие от школьника речевая деятельность студента носит комплексный, интегральный характер: слушая и записывая лекции, ему приходится воспринимать, декодировать, сворачивать и фиксировать на письме большой объем информации. Как правило, первое время это является сложной задачей для абитуриентов, не всегда они понимают, какой именно деятельностью они заняты. Так, на вопрос в конце лекции «Какие виды речевой деятельности вы осуществляли?» обычно следуют ответы: «Получали знания», «Получали информацию» (заметим: слова «знания» и «информация» воспринимаются и используются как синонимы).

Очевидно, что между представлением студентов о качестве своей речи и реальным уровнем их речевой культуры «дистанция огромного размера». Завышенная самооценка проявляется в лингвистическом нигилизме, пренебрежении к языку и к дисциплинам лингвистического цикла.

Об одном вечном русском вопросе

Обозначенные в предыдущих параграфах болевые точки сложившейся ситуации с преподаванием русского языка и культуры речи указывают и выход из неё.

Что делать?

1. Преподавание курса «Русский язык и культура речи» в вузе должно ликвидировать лакуны, образовавшиеся в сознании абитуриентов вследствие однобокости школьного курса русского языка. Научить на лекции пользоваться языком нельзя, но можно дать представление студентам о том, что такое язык как феномен, каковы его функции и коммуникативные возможности.

2. Важно преодолевать массовый лингвистический нигилизм студентов, воспитывать уважительное отношение к родному языку как к безусловной ценности, прививать хороший языковой вкус.

3. Осуществлять постоянный контроль грамотности в форме тестов, диктантов, предоставлять возможность совершенствовать языковую и речевую компетенции через систему факультативных курсов, привлекать преподавателей лингвистических дисциплин в качестве экспертов к оцениванию самостоятельных научно-исследовательских работ студентов. Такое не-

прерывное обучение необходимо, поскольку дисциплина «Русский язык и культура речи» читается на первом или втором курсе в течение одного семестра, что, безусловно, недостаточно для формирования того перечня компетенций, которые определяются ООП.

4. Осуществлять мониторинг уровня речевой культуры студентов на протяжении всех лет обучения с целью адекватной оценки и самооценки речевых навыков, рефлексии относительно собственной речевой деятельности.

5. Делать то, к чему призывает М. Кронгауз в послесловии к своей книге «Русский язык на грани нервного срыва»: «...о русском языке надо беспокоиться. Его надо любить. О нем надо спорить. Но главное – на нем надо говорить, писать и читать» [1, с. 215].

-
1. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2008.
 2. Культура русской речи: учебник для вузов / отв. ред. д. ф. н., проф. Л. К. Граудина и д. ф. н. Е. Н. Ширяев. М., 2006.

А. В. Коренева

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВУЗОВСКОМУ КУРСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Одна из значимых проблем преподавания вузовского курса «Русский язык и культура речи» – установление преемственных связей «школа–вуз» и реализация этих связей на учебных занятиях. Не ставя целью подробно рассмотреть способы и приемы реализации этих связей, охарактеризуем лишь один аспект осуществления взаимодействия между школой и вузом, связанный с речевой подготовкой обучаемых.

Проведенная нами начальная диагностика уровня сформированности коммуникативных знаний и умений свидетельствует, что у выпускников школ коммуникативная компетенция развита недостаточно. Особенно слабо владеют вчерашние школьники рецептивными видами речевой деятельности. Степень понимания текстов у большинства первокурсников не превышает 60 % содержания. Многие из них неэффективно осуществляют логико-смысловой анализ высказывания, не обладают развитой способностью к антиципации, редко осознают цель чтения, что не позволяет говорить о его гибкости. Низок и уровень зрелости аудирования. Студенты не могут выбрать адекватные речевой ситуации приемы слушания, не владеют правилами аудирования. Установлено также, что первокурсники не умеют перерабатывать письменную информацию, адаптировать ее для дальнейшего использования, создавая вторичные тексты (тезисы, конспекты, реферат). Отмечаются коммуникативные проблемы и при работе над

устным монологическим высказыванием: студенты не умеют структурировать высказывания; допускают орфоэпические, речевые и грамматические ошибки; не владеют навыками коммуникативного сотрудничества с аудиторией.

Итоги первоначальной диагностики, выявлявшей проблемы первокурсников, показали, что речевая подготовка студентов должна вестись на текстовой основе, ведь текст – это продукт речевой деятельности. В связи с этим в созданной нами методической системе обучения курсу «Русский язык и культура речи» одним из основополагающих принципов стал принцип текстоцентризма, согласно которому текст выступает как основное средство овладения речевой деятельностью во всех ее видах.

Поскольку процесс речевой деятельности предполагает наличие двух противоположных ролей, адресата и адресанта, постольку и результат этой деятельности, текст, рассматривается нами с двух сторон, со стороны говорящего/пишущего и со стороны слушающего/читающего. На занятиях по модулям, в которых заложена информация о рецептивных видах речевой деятельности (слушании и чтении), текст выступает как объект восприятия, поэтому прежде всего актуализируются знания о теме текста, о его основной мысли и о композиции, в совокупности создающих костяк содержания высказывания, даются сведения о приемах, повышающих эффективность восприятия текста. У студентов совершенствуется способность осуществлять логико-смысловой анализ высказывания. На это направлены задания к текстам, которые развивают частные умения, необходимые для понимания услышанного: умение видеть смысловые части текста и устанавливать связи между ними, умение извлекать из текста необходимую информацию и определенным образом перерабатывать ее, умение дифференцировать главную и второстепенную информацию и другие. Помимо понимания текста уделяется внимание развитию умения осуществлять рефлексии на текст, оценивать его содержание и/или форму изложения. Осуществляя рефлексии на содержание высказывания, студенты выполняют задания, в ходе которых связывают информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников, оценивают верность утверждений, сделанных в тексте, соглашаются или не соглашаются с позицией автора, отстаивают свою точку зрения на проблему. Осуществляя рефлексии на форму текста, обучаемые оценивают его соответствие стилю, жанру; следят за соблюдением в тексте основных требований, предъявляемых к речевой деятельности (точности, ясности, логичности, информативной новизны); выявляют текстовые ошибки, связанные с нарушением правил эффективного для восприятия и понимания построения высказывания (непродуманное расположение частей, нарушение связи между ними, непоследовательность избранного способа развертывания содержания текста).

При изучении модулей, в которых заложена информация о продуктивных видах речевой деятельности (говорении и письме), текст рассматривается как продукт речевой деятельности, поэтому в центре внимания последовательность операций по замыслу и созданию речевого произведения. Студентами усваиваются не только правила создания текста вообще, но и более конкретные правила создания публицистического, научного, официально-делового, разговорного текста. В обучении текстовому творчеству используется, прежде всего, опора на жанровую систематику русской речи, так как именно жанры, устойчивые модели текста, наилучшим образом отражают и общие законы текстовой организации, и коммуникативные обстоятельства их порождения [1, с. 353]. Среди изучаемых текстовых признаков уделяется особое внимание смысловой цельности и структурной связности. В связи с этим продолжается работа по углублению знаний студентов о композиции высказывания. Правда, данная текстовая категория рассматривается под другим углом зрения. Изучая текст как объект восприятия, студенты воспринимали композицию как «выстраивание последовательности частей, с помощью которого постепенно раскрывается целостный замысел – при постоянной заботе автора об управлении вниманием адресата [1, с. 109]. При изучении же текста как продукта речевой деятельности первокурсникам дается более традиционная трактовка композиции – расположение частей, структура речевого произведения. Актуализируются знания обучаемых об основных требованиях к композиции в этом понимании термина, расширяются и углубляются сведения о способах и средствах связи. Теория текста усваивается студентами в деятельностной форме, в виде конкретных умений определить стиль текста и его жанр, тип речи, выявить способ и средства связи предложений, сделать анализ композиционного и языкового оформления высказывания, стилистический анализ текста. В ходе изучения указанных модулей студенты развивают умения создавать устные и письменные, монологические и диалогические высказывания, главным образом профессионально направленные, редактировать свои и чужие тексты.

Как известно, при коммуникативно-деятельностном подходе в центре изучения – речевое взаимодействие людей. Это делает востребованным еще один аспект изучения текста, согласно которому текст понимается как процесс общения адресата и адресанта, как «динамическая единица речетворческого процесса, определяемая особыми закономерностями порождения и функционирования» (А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе). Такое понимание уподобляет текст дискурсу, хотя в современной лингвистике эти понятия, как правило, противопоставляются. Термин дискурс близок по смыслу к понятию текст, однако подчеркивает динамический, развивающийся во времени характер языкового общения. Дискурс – это «связная речь в совокупности с нелингвистическими обстоятельствами ее протекания, речь во взаимосвязи с жизнью: ее событийным контекстом, социальными и психологическими характеристиками го-

ворящих» [1, с. 62]. Текст же в сопоставлении с дискурсом понимается как статический объект. Принимая во внимание эту противопоставленность, в учебных целях мы, тем не менее, рассматриваем текст и с дискурсивной точки зрения: в этом случае прослеживается связь данного речевого произведения с ситуацией общения, а также то, как в нем отражено речевое поведение говорящего. Представление о тексте как коммуникативном процессе формируется у студентов в процессе выполнения заданий, требующих анализа не только содержания, языкового и композиционного оформления текста, но и его ситуативной и социально-культурной обусловленности:

1. Прослушайте текст. На основании акустического поведения говорящего определите его возможное психологическое состояние.
2. Сравните два текста. Чем отличаются ситуации их порождения.
3. Перед вами несколько диалогов. Основываясь на речевом и невербальном поведении их участников, проследите за постепенными изменениями во взаимоотношениях этих людей. Подтвердите свои выводы примерами из текста.
4. Прочитайте описание ситуации знакомства. Охарактеризуйте особенности ее участников на основе их речевого и невербального поведения.
5. Послушайте выступление однокурсника. Назовите языковые и коммуникативные средства, которые он использовал для привлечения внимания.
6. Прочитайте отрывок из рекламного буклета. Выделите средства, формирующие коммуникативно-прагматический аспект текста.
7. Перед вами описание ситуации общения и вызванная ситуацией речь. Соответствует ли речевое поведение говорящего его профессиональной роли.

Необходимость готовить студентов к решению разнообразных коммуникативных задач, с которыми они столкнутся в учебной и профессиональной деятельности, делает весьма значимым развитие у них способности трансформировать тексты: излагать одно и то же предметное содержание в устной и письменной форме, в виде диалога и монолога и т. п.

Известно, например, что весьма распространенным речевым недочетом является неспособность студентов изложить материал учебника, статьи в устной форме на семинаре, на конференции. Студенты стараются пересказать текст дословно, не адаптируя его для устного восприятия. Подобная проблема возникает и в профессиональной деятельности, особенно при общении специалистов с неспециалистами, когда для успеха коммуникации необходимо как можно доступнее для неподготовленного слушателя изложить профессиональную информацию. С целью устранения подобных недостатков у обучаемых углубляются и расширяются полученные в школе представления о синонимии речевых реализаций. Первокурсники знако-

мятся с разными формами выражения учебной и профессиональной информации, с лексико-синтаксическими конструкциями, характерными для устной и письменной разновидностей научного стиля речи, выполняют задания, позволяющие совершенствовать умение трансформировать текст, видоизменять его в зависимости от условий и целей общения.

Весьма значимо для будущих специалистов умение преобразовывать сплошные тексты в несплошные или, наоборот, прибегать к вербализации графической информации. Несплошные, или формализованные тексты (таблицы, анкеты, диаграммы, трафареты), профессионально значимы для любой специальности. Они активно используются в научном стиле, а в официально-деловом «являются одним из главных средств унификации формы служебных документов» [2, с. 7]. С точки зрения психологии восприятия считается, что в унифицированном тексте адресат документа может сразу же выделить ключевые моменты сообщения. Однако наш опыт показывает, что восприятие информации, данной, например, в пространственно-визуальной форме, вызывает у студентов определенные трудности. Большинство из них может более или менее успешно воспроизвести предложенные на лекции или в учебнике схему, таблицу, но озвучить, прочесть их, трансформировав в сплошной линейно организованный вербальный текст, удастся далеко не всем. Кстати, подобная ситуация характерна и для школы. Результаты исследований, проводимых в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, свидетельствуют, что умение читать несплошные тексты слабо сформировано и у российских школьников. Такая ситуация делает востребованным разработку и включение в учебный процесс упражнений, задания к которым позволяют развивать у первокурсников следующие умения: понять структуру несплошного текста; определить характер связи частей информации, представленной в виде таблиц, графиков, схем; восстановить разорванные синтаксические связи; спродуцировать вербальные «переходы» от одной части информации к другой, отражающие логику развития мысли; преобразовывать сплошные тексты в несплошные. Эти умения отрабатываются при выполнении разных упражнений. Например, будущие социальные работники получают такое задание:

Прочитайте информацию о причинах бездомности. Какие черты научного стиля иллюстрирует данный текст. Трансформируйте высказывание в формализованный текст-таблицу «Причины бездомности». Дайте определения выделенных терминов.

Первичные причины бездомности (почему люди становятся бездомными): семейные обстоятельства (38 %); мошенничество (в том числе при сделках с жильем) (19 %); отбывание наказания в местах лишения свободы (11 %); выселение (11 %); продажа жилья (10 %); личный выбор (3 %); неполучение жилья после детского дома (2 %); другие причины (6 %). Следует особо выделить такую отмеченную при исследовании причину потери жилья, как

алкогольная или наркотическая зависимость. Основанный на результатах исследования анализ показал, что вторичными причинами бездомности являются: дискриминация; делегализация; стигматизация. Однако комплексный анализ причин бездомности позволяет сделать вывод, что корневых причин бездомности две: отсутствие эффективных механизмов доступа к жилью и оставшаяся в наследство от СССР паспортно-регистрационная система, служащая препятствием для равного доступа жителей РФ к механизмам реализации ими прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, законами Российской Федерации, Конституциями и законами республик в составе Российской Федерации.

Выполнение заданий, требующих анализа не только содержания, языкового и композиционного оформления текста, но и его ситуативной и социально-культурной обусловленности углубляет и расширяет у первокурсников школьные знания о тексте, способствует реализации принципа преемственности в обучении русскому языку между школой и вузом, обеспечивает логическую последовательность на всех этапах обучения.

-
1. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М., 2003.
 2. Рахманин Л. В. Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов: учеб. пособие. М., 1998.

Л. И. Корнеева

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В модернизации современного высшего образования важную роль играет иностранный язык как учебный предмет, междисциплинарный потенциал которого позволяет ему выступать средством освоения многих специальных дисциплин, а значит и средством дальнейшего профессионального роста. Это, в свою очередь, требует новых подходов к отбору содержания учебно-методического материала для обучения иностранному языку, внедрения современных интерактивных методов и информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс.

Подготовка конкурентоспособного специалиста предполагает такой уровень обучения иностранному языку, который должен обеспечивать возможность практического использования его в будущей профессиональной деятельности.

В основе современной методики обучения иностранному языку лежат разработка и внедрение инновационных образовательных технологий поэтапного формирования компетенций специалиста средствами иностранного языка, построенных по модульному принципу, с новым углубленным содержанием, и реализующихся в новой схеме проведения занятий и новых дидактических условиях.

Как показывает практика, модульно-контекстное обучение является главным подходом при обучении профессиональному языку или языку специальности. Переход на модульное обучение логически вытекает из основных принципов Болонской декларации, предполагающих активную и автономную деятельность обучающихся. Даже во внеязыковой среде это позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты в зависимости от реальных потребностей, имеющихся ресурсов, базовых знаний в том или ином виде речевой деятельности.

Модульно-контекстный подход предполагает подчинение содержания и логики изучения учебного материала интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствуя усилению профессионального интереса и познавательной активности.

Обучение профессиональному иностранному языку является главным модулем в образовательных программах на иностранном языке для бакалавров и магистров.

Модуль обучения профессиональному иностранному языку или языку специальности должен отвечать следующим основным требованиям:

- главный акцент ставится на профессионально актуальную, с точки зрения не только обучающего, но и обучающегося, тематику; тексты должны быть аутентичными, задания творческими и коммуникативно-направленными;
- в центре процесса обучения находится обучающийся с его потребностями и интересами, очень важен личностно-ориентированный подход;
- меняется роль преподавателя: он выступает координатором, помощником и сотрудником обучающегося.

Развитие профессиональной компетенции наряду с формированием межкультурной компетенции становится главным в содержании обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Перед иноязычным профессионально-ориентированным курсом обучения в современных условиях дефицита времени нужно ставить комплексную дидактическую цель: обучение профессии также через обучение иностранному языку. Это, в свою очередь, предполагает четкое структурирование языкового материала и согласованность в действиях между преподавателями-лингвистами и преподавателями профильных дисциплин, чтобы избежать ненужных по-

второв и избыточных расширений информации, зачастую ведущих к демотивации учебного процесса.

В настоящее время цель *обучения профессиональному иностранному языку* следует понимать как формирование личности обучающегося, способной и желающей участвовать в профессиональном общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне, как формирование у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Главный принцип модульно-контекстного обучения языку специальности – последовательное моделирование на занятиях по иностранному языку содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Преимущества модульно-контекстного обучения для студентов заключаются в следующем: модульно-контекстный подход к обучению стимулирует самостоятельность обучающихся, обеспечивает, при желании, индивидуальную траекторию обучения.

Обучение в рамках модуля «Профессиональный иностранный язык» – продолжение процесса уровневой языковой подготовки студентов (бакалавриат), которая предполагает освоение ранее таких модулей, как «Разговорный язык» и «Основы делового общения» и дальнейшее обучение в рамках модуля «Академический язык» (магистратура, аспирантура).

Необходимым условием для определения методологии обучения и осуществления модульно-контекстного подхода является входное тестирование, что способствует не только установлению исходного языкового уровня обучающихся, но и последующей индивидуализации обучения.

Модульно-контекстное обучение предполагает варьирование методов и средств контроля обучения. Так, опыт европейских вузов показывает, что примером эффективного использования междисциплинарного подхода, который позволяет построить образовательный процесс на основе активной деятельности студентов, с привлечением их профессиональных знаний, является обучение с применением методов проектов. Это способствует подтверждению инновационного потенциала формируемой системы знаний и умений для успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке.

В основе обучения профессиональному иностранному языку лежит также деятельностно-ориентированный подход, широко распространенный в Европе в системах бизнес-образования и профессионального образования.

Для деятельностно-ориентированного подхода характерны такие современные интерактивные методы обучения профессиональному языку, как ролевые игры, проектная деятельность, проблемное обучение, «кейсовая», сценарная методики и др. [4].

Большую роль имеет подбор текстов при обучении языку специальности. Тексты, используемые в процессе обучения профессиональному иностранному языку, должны иметь четкую прагматическую установку: развивать у обучающихся профессиональную компетенцию средствами иностранного языка.

Современная методика преподавания профессионального иностранного языка ориентирована, прежде всего, на работу не с учебными (адаптированными), а с аутентичными специальными текстами. С целью наибольшего прагматического воздействия на студентов авторы используют разнообразные паралингвистические средства (чертежи, схемы, рисунки и т. д.).

В последнее время значительно вырос интерес к невербальным средствам письменной коммуникации, информационная емкость и прагматический потенциал которых нередко выше, чем у вербальных средств. В специальной аутентичной (научно-технической, экономической) литературе наиболее часто встречается такой тип текстов, который называется «креолизированным» текстом. Основу креолизованного текста составляют иконические (изобразительные) средства. Согласно исследованиям в области психолингвистики вербальная и иконическая информация интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления, независимо от канала восприятия [3].

Таким образом, с целью облегчения понимания профессионального иноязычного текста целесообразно подбирать специальные информационные средства, тем более, что они стандартны для специальной литературы на любом языке. Следовательно, при восприятии таких текстов вербальный компонент будет представлять для наших студентов меньше трудностей.

В заключение следует отметить, что современное обучение иностранному языку в неязыковом вузе предполагает разработку обучающимися языкового портфеля. Во многих вузах Европы и некоторых вузах России работы с языковым портфелем является обязательной частью программы обучения иностранным языкам. Оценка за языковой портфель учитывается (до 20 %) в общей оценке за курс [1].

Европейский языковой портфель (ЕЯП) был разработан Советом Европы. Исходя из положений Сорбонской Декларации и Болонской конвенции, проект «Языковой портфель в многонациональной и поликультурной Европе» призван обеспечить преемственность содержания языкового образования в разных образовательных учреждениях и на разных этапах обучения [2].

Языковой портфель студента может включать следующие разделы:

- Языковой паспорт (личные сведения о владельце, количество языков, которым он владеет, уровень владения и т. д.).

- Языковую биографию, уровень владения каждым из видов речевой деятельности, оценка, намечаемые цели, пути достижения, фиксация динамики.
- Досье (работы по языку, например, переводы на иностранный язык собственных статей и тезисов, аннотации статей, резюме, сочинения, рецензии, тексты выступлений на конференциях, характеристики от преподавателей, документы, отражающие достижения в изучении языка и т. д.).

Таким образом, главная цель языкового портфеля – педагогическая. Он развивает у обучающихся способности к самооценке и самостоятельному изучению языка. Его наличие предполагает соблюдение принципа академической мобильности и обеспечивает студентов материалами для успешной самостоятельной профессиональной иноязычной коммуникации в дальнейшем, а модульно-контекстная организация профессиональной языковой подготовки студентов дает возможность определения индивидуальной траектории в соответствии с международными стандартами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абозина Н. М., Гуль Н. В., Васильева Н. А. Опыт работы с европейским языковым портфелем // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. 2005. № 4.
2. Ямшанова В. А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. 2006. № 5.
3. Корнеева Л. И. Концепция развития лингвистического образования. Инновационная программа и современная методика обучения иностранным языкам: Монография. Екатеринбург, 2009.
4. Корнеева Л. И. Концепция деятельностно-ориентированного обучения и его методы в современной немецкой дидактике. Handlungsorientiertes Konzept und seine Unterrichtsmethoden in der modernen deutschen Didaktik: Монография. Екатеринбург, 2007.

ОПЫТ РАБОТЫ ПО АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЕ И ВЕКТОР РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирующаяся в нашем обществе новая социокультурная среда, настоятельно требует более активного участия в этом процессе гуманитарной составляющей системы отечественного образования. По своему функциональному статусу философия занимает в ней системообразующее, ведущее положение. В системе образования по традиции она была ее совестью и нравственным примером.

Реформирование, модернизации, совершенствования системы высшего образования последних двух десятилетий связаны с поиском адекватной системы инновационного образования. Практика участия в этом процессе свидетельствует о том, что на всех ее уровнях и во всех звеньях на первый план выходит проблема индивидуализации целей, содержания, методов, организационных форм, средств выявления и развития творческих качеств личности студента. Новые образовательные технологии, внедряемые в методику высшего образования, в том числе и в нашем университете, сведенные в систему, становятся инструментом практического решения этой проблемы.

Из пятидесяти лет, отданных высшей школе, последние двадцать были наиболее трудными, интересными и продуктивными. Трудности переходного периода для гуманитарной составляющей высшей школы компенсировались новыми возможностями творчества, обмена достижениями и публикации результатов. По стечению обстоятельств, на этот период пришелся и взлет информационных технологий, способствующих их реализации. Высшая школа переходного периода невольно вынуждена была работать в режиме автономии и самоорганизации. Поскольку здесь был сосредоточен основной творческий потенциал страны, такой режим более чем устраивал людей, пришедших сюда по призванию души и сердца. Экономические проблемы и тяготы, неизбежные в этих условиях, лишь способствовали самоочищению рядов. Высшая школа, пожалуй, единственная сфера нашей жизни, которая вышла из этого перехода без существенных потерь. Те коллективы гуманитарных кафедр, которые не стали ждать, как в былые времена, решения проблем реформирования соответствующими структурами государственной вертикали, а сразу взялись за дело, теперь имеют существенный опыт и задел.

В самом начале процесса перестройки гуманитарным кафедрам удалось добиться права предоставлять ведущим преподавателям возможность работы по авторским программам. Некоторые, в том числе и автор статьи, воспользовались этой возможностью.

Философия как учебная дисциплина гуманитарного цикла нуждалась в качественной реформе. Первая проблема, которую предстояло решить, состояла в том, как сделать трехтысячелетний позитивный опыт философского развития человечества удобным дидактическим предметом, соответствующим действующим в вузах ФГОС, учебным планам и в то же время избежать, неизбежных в таких случаях, упрощений и вульгаризаций. Эффективно демонтировать и вытеснить старую тоталитарную идеологию можно опираясь на более полное жизнью, цельное и совершенное основание. Таким основанием для философии является все содержание мировой философской культуры без идеологических и политических изъятий. Учебная дисциплина должна в максимальной степени выражать сущность и содержание области знания, на основе которой она создается, развивается и совершенствуется. В авторской программе это ключевой вопрос с точки зрения педагогической практики. Модульный принцип построения учебного предмета оказался достаточно продуктивным способом его решения.

Суть его состоит в том, что история развития содержания предмета от самых древних этапов до современного состояния делится на определенное количество модулей, удобное для эффективной организации самостоятельной работы студентов, использования современных образовательных технологий, методов контроля качества обучения. В содержательном смысле модуль – это относительно самостоятельная в историческом времени дидактическая единица философского знания, имеющая общую с другими проблематику, но отличающаяся по специфике ее постановки, форме социокультурной детерминации, методологическому уровню ее постановки и разработки. В качестве системообразующего основания содержания предмета философии, обеспечивающего его целостность, автор избрана проблематика, выражающая функциональную специфику философского знания.

Исходя из принятой в большинстве технических вузов страны сетки часов для философии 2:1, 2:1 содержание предмета разделено на четыре модуля, т. е. по два на семестр. Первый модуль посвящен изучению главной проблематики древней и средневековой философии, второй – новоевропейской философии, третий – главной проблематики отечественной философии, а четвертый – современной зарубежной философии. Каждый модуль структурирован по проблемам, количество которых соответствует количеству практических заданий, предусмотренных план – графикам организации самостоятельной работы студенческой группы по изучению философии. К ним разработаны программы самостоятельной работы, библиография, тематика индивидуальных заданий с информационным обеспечением. Для организации самостоятельной работы студентов издано учебно-методическое пособие [1, 3, 5] и его электронный аналог [2, 4, 6].

Пособие разработано с учетом применения индивидуально-группового метода изучения предмета. Количество индивидуальных модульных заданий предлагается из расчета максимально наполненной студенческой группы, что позволяет индивидуализировать процесс обучения. Групповые модульные задания определяются учебным планом и программой самостоятельной работы с указанием необходимых для изучения информационных источников, соответствующий глоссарий, зондирующие вопросы и комментарии к ним, тесты для контроля и самоконтроля освоения программы. Для заключительного контроля освоения модульных программ разработано соответствующее количество вариантов зондирующих заданий. Содержание пособия структурировано по главам, разделам, параграфам и пунктам. Они имеют цифровой шифр удобный для разработки обучающих программ, применения сетевой и кейс-технологий в дистанционном образовании. Для обеспечения целостности мировоззренческой подготовки предлагаются примерные варианты выбора очередных индивидуальных модульных заданий и тематики рефератов для углубленного изучения предмета.

Реформа философского образования в высшей школе – комплексная проблема. Она охватывает цели, содержание, методы, организационные формы, средства и технологию обучения. Цели и базовые требования к содержанию философского образования определены федеральной компонентой содержания профессиональной образовательной программы ГОС по философии. Постоянно меняющиеся ГОСы корректируют содержание преподаваемых дисциплин. Содержание модульных программ самостоятельной работы, содержание конкретных заданий авторского учебно-методического пособия определяются этими установками. От модуля к модулю они представлены в форме исторически развивающихся проблем в персонафицированной постановке, социокультурной детерминации, методологическом оформлении и конкретных вариантах решения. Студенты имеют возможность на имеющихся историко-философских примерах приобрести навыки практического решения этих проблем в их современной форме. В настоящее время изданы новые учебные пособия с изложением авторских теоретических курсов философии, выпущены новые тематические словари, хрестоматии, произведения отечественных философов, ранее запрещенных по идеологическим мотивам, переводы современных зарубежных философов. Это позволяет разработать лекционный теоретический курс в соответствии с уровнем запросов и требований времени.

Организация теоретического содержания курса философии только первая проблема нашего современного философского образования. Которая, не менее сложная проблема заключается в разработке принципов и технологии организации практической, самостоятельной работы студентов. Старая советская форма ее организации, приспособленная для изучения одной философской теории и формирования мировоззренческих основ единомыслия, в

условиях современной личностной мировоззренческой ориентации студентов неприемлема в принципе. Несмотря на то, что каждая кафедра философии по-своему решает эту проблему как практическую, комплексных разработок технологии организации самостоятельной работы студентов по изучению философии нет. Пособие является итогом многолетней работы по поиску оптимальной организации самостоятельной работы студентов. Различные варианты этой технологии опубликованы в учебно-методических и учебных пособиях. Они проходили проверку в практике учебного процесса, поиска наиболее приемлемых и оптимальных организационных форм обучения, включения опыта работы других обществоведческих кафедр страны, социологических обследований и опросов, совершенствовались, дополнялись и перерабатывались. Пособие по цели, содержанию и методике посвящено практическому освоению потенциала философского знания, приобретению навыков его использования для аргументированного обоснования личностной мировоззренческой позиции студента по важнейшим проблемам жизни. В каждом модуле пособия значительное место отведено зондирующим вопросам и комментариям к ним. По постановке и по содержанию они направлены на то, чтобы показать каким образом философское знание помогало и помогает решать мировоззренческие, нравственно-гуманистические, гносеологические и методологические вопросы в самых различных областях культуры. Автор подчеркивает плодотворность и необходимость тесного союза философии с наукой, политикой, искусством, хозяйственной и духовной жизнью. Тесты и зондирующие задания рубежного и заключительного контроля освоения программного материала сформулированы с расчетом проверки умений и навыков постановки, оценки, поиску оптимальных вариантов решения и творческому осмыслению актуальных проблем жизни современного общества.

В основе методики пособия лежит модульный принцип построения предмета философии и индивидуально-групповой способ его изучения. В ряде предметов, в основном естественнонаучного цикла, эта методика начала использоваться в отечественной высшей школе в 70–80-е годы XX в. Процесс демократизации отечественной высшей школы неотделим от демократизации философского образования. Ключевым вопросом модернизации старой системы и практики преподавания философии является проблема совмещения мировоззренческой природы философского знания с конституционным правом свободы выбора мировоззрения. Ее решение возможно лишь на пути индивидуализации мировоззренческой подготовки студентов. Реализация классических демократических свобод не исключает потребности в формировании развитого личностного мировоззрения наших студентов и философия способна профессионально удовлетворить самые взыскательные запросы. Предложенная ме-

тодика является обобщением имеющегося практического опыта позитивного решения этих принципиальных вопросов.

Переход к модульному принципу построения предмета, переориентация лекционных занятий на методическое обеспечение самостоятельной работы студентов, индивидуализация процесса обучения и использование активных методов, современных средств обучения требуют изменения системы контроля и оценки качества знаний студентов. Рейтинговая система контроля и оценки качества обучения является наиболее адекватной задачам модернизации философского образования. В пособии эта система разработана применительно к изучению философии. Она включает тесты рубежного контроля и самоконтроля, зондирующие задания заключительного контроля, критерии объективной балльной оценки всех видов работ, предусмотренных план-графиком самостоятельной работы. Опыт практического использования этой системы свидетельствует о позитивном влиянии ее на процесс обучения: самостоятельная работа студентов становится ритмичней в течение всего семестра; отношения между преподавателем и студентом более прозрачные, объективные, демократичные; качество обучения заметно повышается, что подтверждают регулярные социологические обследования и ежегодные тестирования студентов на предмет уровня остаточных знаний.

Предлагаемая комплексная методика организации самостоятельной работы студентов по изучению философии рекомендована Ученым советом университета на конкурс «300 лучших учебников для высшей школы к 300-летию Санкт-Петербурга», где отмечена Дипломом издательства «Питер».

Из опыта работы по авторской программе можно сделать следующие выводы относительно вектора реформирования философского образования в техническом вузе:

Реформирование должно быть комплексным, охватывать цели, содержание, средства, методы и организационные формы обучения.

Для успешной работы по авторской программе необходимо разработать не только лекционный курс, но и авторскую программу самостоятельной работы студентов, которая должна включать весь спектр дидактических средств, организационных и контрольных мероприятий, обеспечивающих процесс обучения на современном уровне.

Демократизация философского образования эффективней обеспечивается индивидуализацией процесса обучения и в первую очередь самостоятельной работы студентов, в сочетании с индивидуально – групповым методом изучения предмета.

Для организации теоретического содержания курса философии наиболее продуктивен аналитический /логический/ метод, а содержания практической, самостоятельной работы студентов – исторический, с модульным принципом ее построения и организации.

5. Система рейтингового контроля и оценки качества обучения студентов является наиболее подходящей демократической формой для реформируемого философского образования в техническом вузе.

6. Использование возможностей современных образовательных, информационных технологий и технических средств обучения становится необходимым условием успешного функционирования отечественной системы образования и перспективы адаптации ее к критериям единого образовательного пространства.

7. Расширение автономии на всех уровнях системы высшего образования должно сочетаться с повышением персональной ответственности за результаты конкретной работы.

8. Гуманитарная составляющая в учебных программах отечественной системы образования должна быть расширена и построена в соответствии с исторической традицией, как противовес снижению роли нравственных ценностей в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лымарь А. Т. Философия: практическое руководство: учеб.-метод. Пособие. Ч. 1. Магнитогорск, 2008.
2. Лымарь А. Т. Философия: практическое руководство: учеб.-метод. Пособие. Ч. 1. Электронное издание. М.: ФГУП НТЦ «Информрегистр». № гос.регистр.0320900427.
3. Лымарь А. Т. Философия: практическое руководство: учеб.-метод. Пособие. Ч. 2. Магнитогорск, 2008.
4. Лымарь А.Т. Философия: практическое руководство: учеб.-метод. Пособие. Ч. 2. Электронное издание. М.: ФГУП НТЦ «Информрегистр». № гос.регистр. 0321100069.
5. Лымарь А. Т. Философия: практическое руководство: учеб.-метод. Пособие. Ч. 3. Магнитогорск, 2009.
6. Лымарь А. Т. Философия: практическое руководство: учеб.-метод. Пособие. Ч. 3. Электронное издание. М.: ФГУП НТЦ «Информрегистр». № гос.регистр. 0321200479.

Н. Ю. Матвеева

НЕЗАВИСИМАЯ ЭКСПЕРТИЗА TOEFL: ВЕКТОРЫ ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – стандартизованный тест на знание английского языка – является сегодня самой востребованной процедурой оценки уровня владения языком. Ежегодно более одного миллиона кандидатов проходят TOEFL, тестирование, гарантирующее независимую, надежную и справедливую экспертизу знания.

Существует несколько версий теста: бумажный вариант (PBT – paper-based test), компьютерный вариант (iBT – internet-based test). В настоящее время последний вариант считается предпочтительным, так как предполагает не только чтение, аудирование и письмо, но также устную речь и включает комбинированные задания.

Вышеупомянутые тесты отработаны, используются уже много лет, с 1964 г., в то время как TOEFL Junior пилотировался только в декабре 2011 г. В России первыми кандидатами, сдававшими TOEFL Junior, были ученики 5–6 классов МБОУ СОШ № 43 г. Екатеринбурга.

Поскольку TOEFL Junior совершенно незнаком российским учителям, необходимо описать, что представляет собой данный вид тестирования, каковы его преимущества по сравнению с другими, остановиться на ряде методических вопросов, связанных с организацией подготовки российских школьников к этому новому международному экзамену.

Итак, что такое TOEFL Junior? Это новая версия тестирования для школьников 11–15 лет от некоммерческой организации ETS (Educational Testing Service), разработчика всех тестов серии TOEFL. Тестирование рассчитано на детей, не являющихся носителями языка. В отличие от TOEFL iBT, разработанного для взрослых, версия Junior обладает пониженным уровнем сложности, поскольку ориентируется на учащихся средних классов школы, желающих продолжить образование за рубежом или просто проверить свои силы. Бумажный вариант TOEFL Junior оценивает навыки чтения (Reading), аудирования (Listening) и умение использовать форму и содержание языка (Language Form and Meaning).

Продолжительность тестирования – 110 минут, общее количество вопросов – 126, по 42 на каждый из трех разделов. Во время тестирования оцениваются как академические, так и социальные аспекты владения английским языком. Оценку результатов проводят непосредственно специалисты компании ETS, а учащиеся получают официальный сертификат TOEFL Junior по почте.

Новый вариант TOEFL Junior (компьютерного тестирования с контролем навыков говорения и письма) ещё находится в пилотных версиях. В марте 2012 г. автор статьи в составе международной комиссии экспертов-профессионалов из двадцати стран мира принимал участие в деятельности Международной Рабочей Площадки в Афинах. В ходе работы был опробован вариант тестирования TOEFL Junior 4 skills (аудирование, чтение, говорение, письмо). Целью рабочей площадки была сертификация критериев тестирования по всем заданиям теста TOEFL Junior.

Что отличает TOEFL Junior от других вариантов стандартизированной проверки знаний и умений, существующих сегодня в нашей стране? Прежде всего, тест представляет собой мониторинг действий тестируемого по всем видам речевой деятельности – говорению,

чтению, аудированию и письму (в отличие от ЕГЭ по английскому языку, на котором в настоящий момент исключен раздел «Говорение»). В результате выявляется реальный результат практического владения языком.

Кроме того экспертизу знаний проводят независимые эксперты – носители языка, что также немаловажно и значительно повышает значимость результатов тестирования.

Тематика и содержание тестовых заданий учитывают психофизические и возрастные особенности детей 11–15 лет. Структура и содержание заданий предполагают проявление интереса учащихся за счет использования разработчиками продукта знакомых для ребят ситуаций.

И, пожалуй, одно из самых главных преимуществ TOEFL Junior состоит в том, что нестандартные задания теста не допускают возможности «натаскивания» на какие-то конкретные виды вопросов, заданий, действий, а значит, тест позволяет выявить реальный уровень владения языком.

TOEFL Junior практически ставит участников тестирования в ситуацию реального речевого общения, когда время на понимание и адекватную реакцию на языковой материал ограничено. Так, например, на выполнение задания по говорению отводится 1–2 минуты, при этом дается визуальная опора на ситуацию. При выполнении заданий по аудированию, вопросы на которые надо дать ответ, предъявляются только после прослушивания, а не перед ним.

Все это подтверждает практическую направленность тестирования; прослеживается тесная связь заданий с реальными ситуациями общения, учитываются социокультурные факторы, непонимание которых могло бы привести к сложностям в коммуникативном процессе.

Еще два момента, связанных с особенностями TOEFL Junior как вида тестирования, стоит отметить. Хотя тестовые задания являются достаточно сложными (например, на уровнях B1, B2), что не может не вызвать у некоторых учителей сомнения в целесообразности использования в школе TOEFL Junior как разновидности мониторинга знаний подростков, ситуация полного неуспеха исключается по логике экзамена благодаря последовательному алгоритму «от простого к сложному», положенному в основу структуры теста.

Наверное, не нужно бояться сложности TOEFL Junior еще по одной причине. Образовательный процесс предполагает не только обучение, но и воспитание. Нужно учить наших воспитанников преодолевать себя, свои страхи и сомнения, уметь проявить себя в ситуации неопределенности и непредсказуемости и достойно переживать неудачи.

Философия экзамена TOEFL Junior предполагает достаточный уровень сложности – вызова, который дети должны уметь принять, чтобы максимально продемонстрировать на практике знания, приобретенные на занятиях в школе, умения которые необходимо реализовать в различных речевых ситуациях.

Контроль проводится по каждой позиции раздела экзамена с тем, чтобы участник мог увидеть сильные и слабые стороны практического владения языком. Кроме того эксперты дают рекомендации по итогам экзамена, что позволяет педагогу корректировать свою работу с учетом результатов тестирования.

Одно из главных направлений работы любого учителя иностранного языка – расширение словарного запаса своих учеников. Несомненно, один из действенных способов включения новой лексики в активный (или пассивный) запас ученика – это чтение художественной литературы в оригинале. Нередко учителя сталкиваются с одной и той же проблемой: рекомендованные ученику книги остаются непрочитанными. Основная причина – сложность аутентичного текста. Решить эту проблему также можно в ходе участия в тестировании TOEFL Junior.

По результатам тестирования в разделе «Чтение» вместе с баллами, набранными участниками теста за чтение, даются исходные данные, по которым можно найти список литературы, рекомендованной для чтения учащемуся с определенным уровнем подготовки. Подобрать нужный перечень книг помогает специальная система – ЛЕКСАЙЛ (lexile). «Лексайл» – система измерения сложности текста; измеряют только текст – длина предложений, частота употребления слов разной степени сложности и т. д. Тексту книг присваивается определенное численное значение, каждому грейду соответствует определенный диапазон баллов, набранных при выполнении TOEFL Junior. Рейтинг баллов лексайл поможет ученикам выбрать книги, соответствующие его уровню владения английским языком. Для этого существует специальный сайт – www.Lexile.com/toefljunior. Подводя итог обсуждению вопроса об особенностях TOEFL Junior, можно отметить преимущества обращения к этому виду оценки знаний для каждой категории участников процесса тестирования, на которых акцентируют внимание разработчики тестов.

Учителя при регулярном обращении к TOEFL Junior (два-три раза в течение учебного года) получают результаты дополнительного мониторинга знаний конкретного ученика и возможность повышения показателей ГИА и ЕГЭ через тренировку TOEFL Junior. Кроме того включение TOEFL Junior в систему своих профессиональных интересов позволяет учителю зарекомендовать себя прогрессивным педагогом, внимательно следящими за новыми мировыми тенденциями в области изучения английского языка и дает ему дополнительные ориентиры при организации учебного процесса.

Учащиеся получают объективную информацию об уровне своего владения английским языком и официальный сертификат от ETS, они знакомятся со структурой экзамена TOEFL, что поможет впоследствии подготовиться и сдать TOEFL для взрослых, предъявляе-

ние результатов которого является обязательным условием поступления в учебные заведения 130 стран мира. Соревновательный элемент, который предполагается тестированием TOEFL Junior, создает условия для повышения внутренней мотивации учащихся к изучению английского языка. Родителям TOEFL Junior позволяет отследить прогресс ребенка в изучении языка и открыть для своего ребенка обширные перспективы образовательных, личностных и профессиональных достижений.

Каким образом педагогу организовать подготовку своих учеников к участию в тестировании TOEFL различных линий? В условиях высшей школы, несомненно, эффективны будут специально-ориентированные группы студентов, мотивированных на прохождение тестирования. Но в средней школе считаю, что нет особой необходимости формировать специальные группы для подготовки к экзамену. Можно вести такую подготовку в рамках обычного урока, даже при условии, что не все ученики класса планируют участие в тестировании.

- Какие навыки и умения учащихся необходимо развивать при подготовке к TOEFL Junior?
- Владение навыками различных техник чтения.
- Умение делать заметки по ходу прослушивания или чтения.
- Умение выстраивать письменный ответ по структуре эссе и электронного письма.
- Навыки работы с персональным компьютером, в том числе навыки быстрого набора текста в англоязычном ключе клавиатуры.

Чтобы повысить эффективность выполнения заданий на аудирование или чтение во время тестирования TOEFL, можно научить ребят прогнозировать, какие вопросы могут быть им заданы по содержанию того или иного услышанного или прочитанного текста. Развитие умения предвосхитить вопросы, которые могут быть заданы после прослушивания текста, можно начать отрабатывать с опорой на текст, затем постепенно переходить на аудиовосприятие. Чтобы отработать эти умения, не нужны специальные пособия или какой-то особый дидактический материал. Можно использовать типичное задание любого учебника, предложив учащимся, например, прослушать один раз текст (или прочитать), сделать необходимые заметки по ходу выполнения задания, затем составить перечень вопросов, которые можно задать по тексту.

Очень эффективен TOEFL Junior как независимый мониторинг на входящем этапе изучения языка, скажем, в начале учебного года и затем в конце учебного года как итоговый контроль. Если учитель располагает организационными ресурсами, в идеале полезен TOEFL будет в середине года для осуществления необходимой корректировки в подготовке учащихся.

ся. Несомненно, кроме уроков, полезными будут специальные дополнительные консультации для разных категорий участников тестирования: для тех, кто сдает экзамен впервые, кто сдает повторно и т. п.

Что касается перспективного тестирования, то учащиеся, которые уже имеют опыт прохождения TOEFL Junior, будут себя адекватно и комфортно чувствовать при сдаче усложненных версий линии продуктов TOEFL – TOEFL ITP, TOEFL iBT, которые могут быть применимы в студенческих аудиториях. Эти тесты оценивают навыки английского языка, используя 100-процентное академическое содержание, подобное тому, что имеется в реальных академических заданиях.

На каком продукте линейки TOEFL остановить свой выбор – это решение преподавателя, обусловленное спецификой каждого вида тестирования. Так, если мы говорим о TOEFL ITP, то раздел «Аудиосекция» оценивает понимание на слух разговорный английский, используемый в средних школах и университетах. Часть «Структура языка и письменная речь» оценивает распознавание определенных структурных и грамматических вопросов в обычном письменном английском. Часть «Чтение» оценивает способность читать и понимать академические материалы для чтения.

Особенностью версии TOEFL iBT является включение режима устного высказывания (6 заданий, продолжительность устного экзамена – 20 минут), что является логичным, так как по результатам TOEFL iBT возможно поступление в университеты или на курсы бакалавриата более 130 стран мира, в том числе в высшие учебные заведения англоговорящих стран.

Применяя тесты TOEFL в педагогической практике, преподаватель может быть уверен, что использует тесты, которые являются мировым стандартом для оценки навыков английского языка в академическом контексте и гарантом независимой, надежной и справедливой формой экспертизы знания английского языка.

На сегодняшний день английский язык стал языком мировой перспективы. Учащимся необходимо знание английского языка для того, чтобы оказаться на пороге широких возможностей и преуспеть в профессиональной и личной сферах жизни. Тест TOEFL может помочь каждому педагогу понять, приобрели ли его ученики эти знания, насколько будут эффективны и востребованы эти умения в реальных условиях современного мира.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Образование – это неразрывное единство обучения и воспитания. Сегодня главная задача системы образования заключается не только в формировании индивида с широким кругозором, с высоким уровнем знаний, но и духовно-нравственной личностью.

Трансформационные процессы в обществе оказали серьезное влияние на все сферы жизнедеятельности граждан России. Отказ от советской идеологической системы и ориентир на западный образ жизни породили изменения морально-нравственных норм и ценностных установок граждан, и, прежде всего, молодежи. В связи с этим система духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания, имеющая в прошлом прочные, проверенные временем традиции, нуждается в совершенствовании в соответствии с современными реалиями.

Обеспечение духовно-нравственного развития личности россиянина – ключевая задача современной государственной политики, направленная на модернизацию системы образования. Духовно-нравственное развитие гражданина – это развитие России, осуществление процесса модернизации страны в его конкретно-человеческом, социально-личностном выражении [2]. Безусловно, фундамент нравственных качеств формируется в семье, совершенствуется системой образования.

Современная школа должна стремиться к воспитанию высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России. Необходимо дать подрастающему поколению полноценное духовно-нравственное воспитание, основа которого – многовековая традиция российского образования и воспитания.

В чем же заключается сущность духовно-нравственного воспитания? Существуют разные точки зрения на этот счет. Одна из них заключается в том, что в объединении понятий духовности и нравственности проявляется стремление соединить религиозное и светское понимание духовности (духовность – понятие религиозное, нравственность – светское). По мнению А. Лихачева, «в наше время, когда говорят о смысловых, идейных исканиях отдельного человека или целого культурного течения, но при этом желают подчеркнуть их автономность от религиозной сферы, термины «духовный» и «нравственный» зачастую соединяют, образуя новое слово: духовно-нравственный. ... Речь в подобных случаях идет все о том же поиске Истины и Смысла, который осуществляется и в религии, но при этом с опорой на интуитивный поиск самого человека, его совести, а не на то или иное религиозное учение или Откровение» [3, с. 27].

Согласно другой точке зрения, нравственность распространяется на повседневную жизнь, а духовность – на жизнь в ее высшем качестве – бытии человека [6, с. 10].

Духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни (И.-Г. Песталоцци). «Оно, – по мнению Т. И. Петраковой, – представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира» [5].

Под духовно-нравственным воспитанием в педагогике понимается процесс содействия духовному и нравственному становлению личности, формированию у него: а) нравственных, эстетических, интеллектуальных чувств (совести, долга, ответственности, гражданственности, патриотизма, любви к красоте, любознательности, познавательного отношения к миру, чувства любви к истине); б) нравственного облика (терпения, милосердия, отзывчивости, верности слову, жертвенности); в) нравственной позиции (способности к различению добра и зла, желания делать добро, готовности к преодолению жизненных испытаний).

Духовно-нравственное воспитание формирует ядро личности, благотворно влияя на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный и творческий потенциал, эмоциональное состояние, общее физическое и психическое развитие.

Образовательный стандарт раскрывает содержание, приведенного в Законе «Об образовании», понятия «духовно-нравственное развитие обучающегося». Оно понимается как педагогически организованный процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности обучающегося, развития его способности сознательно выстраивать отношения к себе, своей семье, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом на основе принятых моральных норм и нравственных идеалов.

Определение духовно-нравственного воспитания как ключевой задачи современного образования существенно меняет сложившееся в последние годы представление о школе как учреждении, оказывающем образовательные услуги. Школу необходимо рассматривать как важнейший социальный институт, который во взаимодействии с другими субъектами социализации создает необходимые условия для духовно-нравственного, интеллектуального, социального, эстетического и в целом – человеческого развития обучающегося.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения очень сложный и длительный процесс. Он требует постоянных усилий педагога, систематической и планомерной работы по формированию чувств и сознания детей, как во время уроков, так и во внеурочной

деятельности. С целью формирования нравственных понятий в современной школе преподаются специальные курсы: «Основы религиозных культур», «Основы светской этики», «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры» и др.

Среди изучаемых в школе учебных предметов следует выделить литературу, на который возлагается особая миссия. В процессе преподавания литературы у педагога есть замечательная возможность уделять внимание вопросам духовно-нравственного воспитания учащихся. Причем, происходит это ненавязчиво, порой незаметно для самих учащихся.

Русская литература всегда была гордостью народа потому, что для национальной психологии характерно повышенное внимание к душе, совестливости, к яркому и меткому слову, которым можно убить и воскресить, втоптать в землю и вознести до небес. Совесть утверждалась нашими писателями как основная мера всех вещей [4, с. 19].

Это чутко воспринял и точно выразил Н. А. Бердяев: «В русской литературе, у русских писателей религиозные темы и религиозные мотивы были сильнее, чем в какой-либо литературе мира... вся наша литература XIX века ранена христианской темой, вся она ищет избавления от зла, страдания, ужаса жизни для человеческой личности, народа, человечества, мира» [1].

Русская литература всегда отличалась необыкновенной чуткостью к решению нравственных вопросов. Русская классика – это проповедь человечности, добра и поиски путей, ведущих к нему. Главная задача преподавателя на уроках литературы – добиваться неформального решения нравственных проблем, осуществления морального выбора с учетом всего разнообразия сопутствующих ситуации условий, вынося для обсуждения и анализа все более сложные нравственные проблемы и более сложные морально-этические ситуации.

Современный урок не мыслится без постановки проблемы, которая способствует активизации мыслительной деятельности учащихся. Постановка проблемы вызывает интерес, заставляет мыслить, формирует познавательный интерес, благодаря которому как знания, так и процесс их приобретения становятся движущей силой развития интеллекта и важнейшим фактором воспитания всесторонне развитой личности, нравственно активной, готовой к принятию правильного морального решения в ситуации морального выбора.

Решать нравственные проблемы можно при изучении любого произведения школьного курса литературы. Но есть произведения, изучение которых приносит особые плоды в духовно-нравственном воспитании учащихся. В качестве примера можно привести повесть В. Г. Короленко «В дурном обществе». Для учащихся 6 класса оказываются очень близкими образ жизни и переживания Васи – мальчика из «благополучной семьи». В процессе изучения произведения школьники также знакомятся с жизненными трудностями «детей подзем-

ля», живущих в неблагоприятных условиях, но сохранивших человеческие качества. Вместе с героем повести они учатся смелости, любви, честности, благородству, милосердию у тех, кто живёт не по законам общества, вне всяких законов – в нищете, но свободно.

Так, в рассказе М. А. Шолохова «Судьба человека» раскрывается поистине героический образ русского воина, русского национального характера. Произведение настолько близко к реалиям военной и послевоенной эпохи, что его чтение создаёт своеобразный «эффект присутствия». Девятиклассники, уже способные, в силу своего возраста, соотнести реальность с художественным вымыслом, часто задумываются: «А может и наши прадеды во время войны попадали в такие сложные ситуации, какие пришлось преодолеть Андрею Соколову?» После прочтения рассказа многие школьники переоценивают свои жизненные установки: им становится стыдно за некоторые поступки, мелкие обиды, пустые обещания.

Особую роль в формировании нравственных качеств учащихся играет личность учителя. В структуре личности учителя гуманистическая мотивация должна преобладать над предметной. Для ученика личность учителя значит беспрельдно много, а значит, каждое слово, поступок, решение, прежде чем принять или употребить, нужно молниеносно оценить, взвесить.

В процессе урока учитель должен широко использовать новейшие педагогические технологии и формы работы, в частности Интернет-ресурсы, просмотр видеофильмов, дискуссии, современные мультимедийные технологии. Однако не следует забывать о том, что на уроке должен главенствовать «его Величество Художественный Текст». Познать величие литературы как вида искусства невозможно без чтения художественных произведений. Сопереживая героям литературного произведения, школьник ощущает эмоциональное, нравственное очищение.

Формирование нравственности средствами художественной литературы является управляемым процессом и зависит от работы учителя по отбору литературных произведений в свете культурных, национальных и общечеловеческих ценностей. В связи с этим необходимо обновлять содержание литературного образования и включать для изучения произведения с острой духовно-нравственной тематикой, поднимающие важные философские проблемы.

Литературное развитие школьника как качественный показатель личности складывается не только из суммы знаний, суммы фактов, усвоенных школьниками о литературе, сколько из способности чувствовать, видеть, слышать слово писателя, из творческого настроения, способности развивать духовную культуру, совершенствовать личные нравственные качества.

Русская литература – это выражение совести народа, его традиций, нужд и чаяний, его души. Вскрывая все наболевшее, она ставит перед обществом жгучие, требующие ответа во-

просы, учит решать их гуманными средствами, призывает к добру, взаимопониманию и состраданию, она воспитывает лучшие качества человека.

Таким образом, главное предназначение уроков литературы – обеспечить специальное литературное развитие школьников, без которого никогда не произойдет настоящей встречи с искусством слова, не появится подлинный читатель, человек высокой духовности. Именно к русской литературе как средоточию гуманизма и гармонии, обращаемся мы в поисках духовных ориентиров и ценностей, определяющих связи человека с миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. А. О назначении человека. М., 1993.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.r-komitet.ru/school/program/action2009/razdel/cdn>.
3. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3.
4. Лушникова О. Н. Духовно-нравственный потенциал современного урока литературы. СПб., 2006.
5. Петракова Т. И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся: Монография. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oim.ru>.
6. Соловцова И. А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания // Проблемы духовного воспитания: Гуманитарно-целостный подход: материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г. Волгоград, 2006.

Т. А. Патина

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества. Новое российское образование должно стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в образовательной системе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающихся. Отношение к обучению как единственному социальному институту является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства.

Изучение истории связано не только с работой сознания обучающегося, но с его эмоциональной сферой. Картины труда, быта, борьбы против захватчиков, их поражения и победы, достижения культуры воспринимаются как сознанием, так и чувством. Сочетание того и другого вызывает сопереживания обучающихся, что усиливает воспитательное воздействие изучаемого материала.

Духовно-нравственное воспитание в процессе обучения истории осуществляется в неразрывной связи с формированием знаний и на их основе путем раскрытия нравственного аспекта изучаемого материала. Обучающиеся самостоятельно размышляют над историческим материалом и дают нравственную оценку изучаемым фактам, историческим деятелям, процессам.

Изучение истории помогает учащимся выработать правильные критерии для нравственной оценки деятелей прошлого, наших дней и своих собственных поступков. Обучающиеся на большом фактическом материале знакомятся с духовно-нравственным опытом многих поколений. Отсюда очень важно в процессе обучения истории раскрывать нравственный аспект изучаемого материала, вовлекать учащихся в обсуждение и самостоятельную оценку исторических деятелей, мотивов, содержания, методов и результатов их поступков.

Следует наполнить истинным смыслом педагогические понятия. Для примера приведем несколько понятий, наиболее часто употребляемых на педагогических совещаниях и конференциях.

В патриотическое воспитание входит воспитание героической личности, способной на подвиги, лишения, терпеливое перенесение скорбей. Вся история нашего Отечества, ее герои, святые, цари и простой люд, в невероятных испытаниях сохранившие наше государство, нашу веру, культуру и традиции, показывают нам, как жить достойно. Наступило время, когда необходимо прекратить насмехаться над собственной историей. Содержание гуманитарных предметов должно быть приведено в соответствие с задачами патриотического воспитания. Необходимо восстановить в образовательных учреждениях музеи боевой и трудовой славы. Часто мы встречаем понятие «компетентность», смысл которого можно определить как «приспособление» или «функционирование». В России всегда ценился человек умелый, умелец. С практической точки зрения человек компетентный является лишь пользователем плодов цивилизации, человек же умелый пытается проникнуть в суть явлений.

Расцвет личности, ее духовное возрастание не происходят моментально, магически через приобщение человека к духовной культуре своего народа. Процесс духовного пробуждения и духовного становления личности мы можем видимым образом наблюдать в сфере социальной жизни человека.

Нравственность принято понимать как совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу в обществе. Нравственность регулирует чувства, желания и поведение человека в соответствии с моральными принципами определенного мировоззрения. Для нас важно то, что человек, возлагая на себя обязанность жить по нравственным законам, принятым в обществе на основе согласия общественного и личного миропонимания, совершает этот свободный акт как социальный. Нравственные законы регламентируют поведение человека, ставят человека перед лицом общества, в котором он живет.

Творчество человека как показатель его духовного состояния. Духовный человек стремится к творчеству и одновременно понимает, что не может творить реальность из ничего. Природа фантазии, если ее рассматривать не как форму, не как средство или прием, а как содержательную основу в принятии помыслов, в их развитии, в их укорененности в душе человека. Творческая деятельность приобретает род особого служения. Творчество всегда порождает радость бытия.

Таким образом, можно утверждать, что духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, его состояния и качества внутренней жизни. Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента России Федеральному собранию РФ 2008 г.
2. ФЗ РФ «Закон об образовании».
3. Громыко М. М. О воззрениях русского народа. М., 2004.
4. Шадриков В. Д. Происхождение человечности. М., 2006.

РАЗДЕЛ 7

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ВУЗА И ШКОЛЫ

А. Н. Алфёров

РОЛЬ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Большинство людей рано или поздно задаются вопросом: что представляет собой общество, в котором мы живем? Как осмыслить то, что происходит в окружающем нас мире? И куда мы идем? Искать ответы на эти вопросы – задача сложная, подчас невозможная. Ведь просто необходимо определить для себя основные характеристики сложных и постоянно изменяющихся условий. Есть люди, которым все это быстро надоедает, они сдаются и соглашаются жить, а, на наш взгляд, «существовать» в неразберихе взаимоисключающих представлений о мире. Другие же, столкнувшись с какими-то противоречиями, лениво отступают в комфортные для себя условия, позицию. Они считают, что мы видим только то, что хотим видеть. Мой оптимизм подсказывает, что все-таки большинство из нас все же упорствуют в стремлении осознать, что происходит в мире, и в этих попытках начинают знакомиться с новыми для себя понятиями, как постиндустриальное общество, либеральная демократия, ноополитика, конституционная экономика, информационное право и т. д. Но эти понятия очень широкие по своей сути и не всегда есть возможность полностью разобраться в том или ином из них. Все тем же «упорствующим» встречаются незнакомые термины, такие как нанодемократ, когниториат, ниш-файндеры, сервис-класс и т. д. Многие слышали эти и подобные слова и даже, наверное, произносили их, когда пытались определить какие-либо события, сдвиги, исторические обстоятельства или же общее направление социальных, правовых, политических и экономических перемен.

Всем нам приходилось и приходится до сих пор спорить, годятся ли эти ярлыки для обозначения тех или иных конкретных обстоятельств. Мы обсуждали и обсуждаем, что собственно могут означать эти термины (термин – это имя понятия). Так как наш мир сильно изменился за последние двадцать лет, то эти изменения, безусловно, коснулись и России, которая под воздействием как внешних, так и внутренних процессов изменилась навсегда. Поэтому мы постоянно ощущаем необходимость в уточнении обобщающих понятий, в том, чтобы нам кто-то смог рассказать, объяснить те или иные события, в которых мы начинаем путаться и заходить в тупик при их разборе.

Этот кто-то может быть учитель в школе, преподаватель в институте, ведущий мастер-классов и различных тренингов, целью которых является помочь современному человеку безболезненно адаптироваться к сегодняшнему дню. А еще это может быть какое-то современное учебное пособие, учебник – как путеводитель по постсовременному миру. Но так как мир меняется очень быстро, то лучше, чтобы этот учебник был электронным и доступным в Сети, для того, чтобы ученики могли постоянно наблюдать за дополнениями и изменениями в мире, которые могут отражаться в теории предмета, который важен и который нужен в этом новом мире.

Мы говорим о старо-новом предмете обществознания (граждановедения) – учебной дисциплине, которая может при желании учителя стать универсальным, а именно социально ориентированной. И тот аспект, которому мы немного уделили внимания в начале статьи, является самым главным и ключевым в этом предмете – это термины, без знания которых невозможно не только понимать (изучать) курс, но и вообще реально «путешествовать» в новом информационном обществе. Считаем, что роли терминов в преподавании курса обществознания необходимо уделить особое и более пристальное внимание в отдельно взятой статье.

Сначала нужно определиться, что есть само обществознание, поэтому обратимся к одному из самых известных справочников – «Википедии», к которой мы относимся с осторожностью. «Википедия» выдает, что «обществознание – это комплекс дисциплин, объектом исследования которых являются различные стороны жизни общества. В состав обществознания входят отдельные науки: история, экономика, право, психология и т. д» [1]. Перечисление научных дисциплин, входящих в обществознание может продолжаться до бесконечности, что уже само по себе не есть хорошо, потому что невозможно объединить все гуманитарные науки в одном предмете и еще постараться их все изучить. «Википедия» говорит, что главным объектом исследования являются различные стороны жизни общества. С одной стороны, это действительно так, но очень широко и не совсем понятно, что подразумевается под понятием «различные» стороны жизни. Какие именно? Или то огромное количество гуманитарных дисциплин, которые «втиснуты» в этот, на наш взгляд, не резиновый предмет, должны сами и каждый со своей стороны рассмотреть различные стороны жизни общества. Последнее вызывает не меньше вопросов, чем предыдущий по одной простой причине: общество такое же многозначное понятие, как и само определение жизни. «Википедия» на вопрос, что такое общество отвечает, что – «это социум которому присуще производственное и социальное разделение труда» [1]. Очень узко и не понятно, и тем более для такого термина, как «исследование», никак нельзя давать такое неточное

определение. Ничего не сказано про индивида, который вообще-то и является главным объектом исследования в курсе обществознания! Нет «осовременного» определения под постсовременный мир.

Предлагаем свое новое определение: обществознание – это учебная дисциплина, объектом исследования которого является процесс эмансипации индивида в условиях существования, развития и преобразования окружающего его мира».

В России существуют определенные государственные монополисты на право организовывать и направлять содержание курса обществознания в то образовательное русло, которое, на их взгляд, является правильным. Это самые известные авторы: Л. Н. Боголюбов, А. И. Кравченко, А. Ф. Никитин, Г. И. Трубников, А. В. Клименко, В. В. Румынин. Мы считаем, что все перечисленные авторы, безусловно, являются хорошими специалистами по изучению общества, но все они, может быть за исключением последних в списке, не смогли вовремя перестроить свой предмет, их учебники уже устарели, так как мир меняется очень быстро.

Возьмем, к примеру, известного немецкого и американского философа и социолога Герберта Маркузе. Его мысли, изложенные в книге «Критическая теория общества» актуальны и по сей день [2]. Это говорит о том, что он писал и смотрел в будущее, анализируя тот период времени, в котором ему пришлось жить и работать. Учебники – это не менее серьезные произведения, чем философские трактаты. Их авторы должны быть ответственными за качество и актуальность содержания. Выдержка из книги: «Ныне, после того, как обществом достигнут значительный прогресс в развитии человеческих возможностей, эмансипации индивида и значительного увеличения власти человека над природой, эта форма становится главным препятствием дальнейшего развития и ведет человечество к новому варварству». Разве это не анализ сегодняшней ситуации в мире? Стоит ли приводить множество примеров прогресса в развитии человеческих возможностей? Экологическая проблема остра сегодня как никогда, появились новые феномены, например, «арабская весна». Почему интереснейший учебный предмет обществознание так не заслуженно занижен, написан бесцветными текстами, общими, несовременными понятиями, не насыщен информацией о новых событиях, которые потрясли мир?!

На наш взгляд, учебное пособие или учебник по обществознанию должны дописываться хотя бы раз в год. Мы перешли в новую фазу развития человечества, стали жить в информационном веке (кто-то уже смело утверждает, что даже эпохе). Но почему же теме «Информационное общество» уделяется максимум несколько уроков и один параграф? Почему в «монопольных» учебниках 5–6 классов сначала изучается, чем отличается человек от животного? Все это уже старо, как мир. Изучать нужно с раннего возраста то, чем

отличается реальный человек (личность) от «узловой личности». Приведем выдержку из книги известного, ныне живущего автора, Уильяма Митчелла «Я++: Человек, город, сети» (буду это делать как в свою поддержку, так и для убеждения читателей): «Мудрецы-гуманисты могли, усмехаясь в усы, заявлять, что настоящий предмет изучения человечества есть сам человек. Такая непререкаемая убежденность смотрится неуместной в нашу постсовременную эпоху; категории «человечество» и «человек» заметно поизносились, а сама идея «изучения» (учеными?) представляется глубоким анахронизмом. Сетевым исследователям вроде меня – тем, кто составляет тексты на беспроводных ноутбуках, пишет на бегу, беспрестанно смещает и множит географические и электронные точки зрения, таскает с собой цифровые камеры, углубляется в мировую паутину в поисках источников, идет по следу в сетях цитат, перекрестных ссылок и гипертекстовых связей, рассылает поисковых роботов, копается в метаданных и отслеживает потоки электронной почты и мгновенных сообщений – уместным предметом исследования видится электрокочевой киборг» [3].

Действительно, наши дети стали безликими в зарождающейся сетевой культуре. Она размывает признаки пола, расы и даже биологического вида. Виртуальная личность и реальная личность – вот то, в чем нужно разбираться. Поэтому нужно менять всю систему преподавания курса обществознания в школах России, заменять старые учебники на совершенно новые. Конечно, много полезного есть в теперь уже традиционных учебниках по обществознанию. Никто и не говорит о каком то революционном переходе. Наоборот, в результате взаимодействия «старых» авторов с «новыми» может возникнуть прекрасный план по реализации программы модернизации одного из самых востребованных, актуальных, и безусловно, интересных предметов современности – «Нового обществознания».

-
1. Свободная энциклопедия Википедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Обществознание>.
 2. Маркузе Г. Критическая теория общества: Избранные работы по философии и социальной критике. М., 2011.
 3. Митчелл У. Дж. Я++: Человек, город, сети / пер. с англ. М., 2012.

«РАСПИСАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ВРЕМЕНИ»: ОТ УРОКОВ ЮНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ МОЛОДОСТИ

Проблема времени – одна из ключевых для науки. Ее исследование актуализировано в точных, естественных науках, гуманитарных и социальных дисциплинах. Идея «социального времени» приобретала научную легитимность на протяжении долгого времени. Сегодня категория социального времени развивается и используется как эффективный инструмент познания сложных систем и процессов. Это делает возможным изучение содержания, противоречий, тенденций и перспектив их развития. Продуктивным и в определенной степени эвристическим может стать использование понятия и концепций социального времени в исследовании проблем социализации, в том числе адаптации студенческой молодежи к вузовской социокультурной среде. Изучение особенностей функционирования личности в условиях школьной и вузовской среды требует рассмотрения темпоральных характеристик молодежи как социальной группы.

Социальное время можно рассматривать как способ сохранения непрерывности самореализации школьной и вузовской молодежи. Два важных свойства социального времени – дискретность и непрерывность – имеют особое преломление в контексте личностного становления и самореализации молодого человека.

Жизненное и биографическое время человека делится на периоды, наполненные определенными смыслами и задачами, овладение которыми предписывается культурными нормами и традициями. Функцию упорядочивания процесса социализации в целом и адаптации, в частности, и функцию синхронизации жизнедеятельности социальной группы (например, поколения) выполняют так называемые *социальные часы*. Понятие «социальных часов» определяет основные возрастные периоды, в которые предписывается или допускается освоение тех или иных социальных статусов и ролей, видов деятельности. Сектора «социальных часов» соответствуют значимым этапам социализации и наполнены «жизненными сюжетами» – социокультурными условиями и обстоятельствами обретения того или иного статуса и освоения соответствующей социальной роли. Жизненные сюжеты – это нормативные события, которые человек ожидает и к которым готовится. Время «старта», окончания, длительность разворачивания «жизненных сюжетов» обусловлены не только формальными нормами (получение паспорта, совершеннолетие), но и неформальными социальными требованиями и ожиданиями.

«Социальные часы» складываются на основе временной картины мира и могут рассматриваться как механизм регулирования социальной системы, а также обыденного поведения людей и повседневных взаимодействий. Особенности «социальных часов» выявляются как при диахронном, так и синхронном рассмотрении. Вариативность социального времени наблюдается в рамках одной культуры при смене исторических эпох. При синхронном рассмотрении характер «социальных часов» определяется не только цивилизационным развитием, но и национально-культурной спецификой (традициями, ценностями, стереотипами, гендерными ролями).

Один из факторов «социальных часов», связанный с особенностями национальных культур, – ценностное отношение к различным возрастным периодам – нашел отражение в обыденных представлениях, философских и культурологических сочинениях, трудах антропологов, социологов и психологов [1], художественных произведениях.

В рамках одного и того же типа общества (традиционного, индустриального или постиндустриального) наблюдается общность оценок детства, молодости, зрелости или старости. Тем не менее, в конкретных культурах, принадлежащих к одному типу цивилизации, нет абсолютного единства в понимании содержания, характера, результатов и факторов социализации.

Нормы западной культуры предписывают позднее приучение к туалетному поведению, но раннее отделение ребенка от ближайшего окружения, ранний «старт» общеобразовательного обучения, достаточно продолжительного по времени, с акцентом на раннее интеллектуальное развитие и отнесение профессионального обучения на поздние сроки. В традиционных культурах, напротив, практикуется раннее «высаживание» и пролонгирование тесной связи, в том числе совместного сна, ребенка и родителей (до трех и более лет), раннее обучение трудовым навыкам при минимизации или отсутствии специального обучения общетеоретическим и общекультурным знаниям.

Межкультурные различия «социальных часов» характерны для юности и молодости. Здесь ключевыми «сюжетами» являются наступление совершеннолетия, брачного возраста, начало и развитие профессиональной и трудовой карьеры, организация самостоятельного быта.

В традиционном обществе отрочество вообще не выделяется как самостоятельный период, скорее как чрезвычайно краткий переход от детства к взрослому состоянию, обставленный обрядами инициации. В обществах доиндустриального типа совершеннолетие наступает рано (в 12–13 лет), причем у девочек несколько раньше, в современных индустриальных и постиндустриальных обществах этот возраст наступает в 18–21 год и не имеет гендерной специфики.

Варьируется и брачный возраст. В традиционных культурах он может наступить в 8–14 лет, хотя такие браки носят символический характер до наступления половой зрелости. В западноевропейских странах возраст вступления в первый брак колеблется между 20–30 годами, а повторные браки «позволяются» даже в преклонном возрасте (в традиционных культурах верхняя граница брачного возраста, в том числе для повторных браков ограничена).

Освоение супружеской и родительской функций – важное нормативное событие, занимающее особое место в «социальных часах» современной вузовской молодежи России. Социологические исследования показывают, чем конкретно наполняется этот «жизненный сюжет» [2]. Во-первых, в студенческой среде отчетливо прослеживается тенденция сокращения удельного веса студентов и студенток, состоящих в зарегистрированном браке. Соотношение зарегистрированных и незарегистрированных браков (1 : 1,75) отражает социальные последствия акселерации, снижение возраста начала сексуальной жизни, тенденцию к более поздней регистрации брака. Во-вторых, не всегда это «пробный» брак, рассматриваемый либо как первый этап построения отношений с данным партнером, либо как приобретение опыта для последующего вступления в другой, «настоящий» брак (официальный или гражданский) после окончания вуза. Для молодых людей – это настоящая, полноценная жизнь, обладающая неповторимостью, собственным значением и смыслом.

Обучение трудовым навыкам и приучение к труду, включение в самостоятельную трудовую деятельность можно рассматривать как важнейшие этапы социализации и, соответственно, отдельный сквозной сюжет в «жизненном расписании» молодежи.

В традиционных обществах включение в трудовую деятельность происходит еще в детстве, т. е. намного раньше, чем в индустриальных и постиндустриальных обществах. Исследование, проведенное Р. Г. Монро и Г. С. Шиммин «Труд в четырех культурах: детерминанты и следствия» (1984), показало, что в три года различные обязанности, связанные с помощью родителям, занимают у детей из традиционного общества до десяти процентов времени, к девяти годам они затрачивают на эти виды деятельности до трети своего внешкольного времени. В современном же постиндустриальном обществе у детей от трех до девяти лет труд занимает незначительное время [3].

В традиционных обществах посильный детский труд – общепринятая практика, проверенная веками и закреплённая традициями. В развитых странах характер детского труда и возраст вовлечения в него определяются особенностями социального положения. Дети из депривированных социальных слоев начинают работать рано (в 5–6 лет), и труд этот имеет вынужденный характер и негативные последствия для физического, психического, социаль-

ного здоровья. Западное общество рассматривает вынужденный ранний детский труд как асоциальное явление, антиценность и стремится противодействовать этому в теории и практике законодательства, социальной защиты, педагогики. За норму принимается подростковый труд, общественно либо личностно значимый, не опасный для жизни и здоровья.

В странах западного мира продолжительное общеобразовательное и профессиональное обучение сдвигает начало трудовой и профессиональной карьеры на более позднее время. Это общая черта. Однако ожидания относительно времени достижения определенных должностных статусов разнятся. Например, для российской культуры характерен негативный стереотип молодого руководителя. Человек в 25 лет может занять ключевую позицию в организации, однако под сомнение будут поставлены такие аспекты, как уровень его профессионализма, умение принимать взвешенные решения, в целом уважение и доверие к нему со стороны персонала, восприятие его распоряжений. Персонал западноевропейских и американских компаний более лояльно относится к молодым руководителям. В особую группу можно выделить представления о возрасте политических и общественных деятелей. Таким образом, представленные «жизненные сюжеты» не исчерпывают всего многообразия содержания различных периодов социализации и их временной вариативности. Однако даже краткий их обзор позволяет обратить внимание на межкультурные различия.

Исследование феномена «работающего студента» показывает, что трудовая деятельность в вузовский период жизни только отчасти готовит молодого человека к профессиональной деятельности, осуществляемой в поствузовский период. Работа не по специальности, частая смена сфер, мест и форм занятости дают большие возможности для реализации способностей, знаний, умений молодого человека. Такой тип трудового поведения не характерен для последующего «взрослого» этапа «жизненного расписания». Кроме того, важным мотивом включения студента в трудовую сферу служит обретение полной или относительной материальной независимости, хотя объективно далеко не всем студентам она действительно необходима. Говорить о том, что освоение «трудовых ролей» на этом этапе жизни является подготовкой к дальнейшей профессиональной деятельности, можно с определенными оговорками. Работа для студентов – самодостаточная сфера и особый этап, необходимый для жизни молодого человека «здесь и сейчас».

Тем не менее, преемственность между вузовской и «взрослой» жизнью, безусловно, прослеживается. Работающие студенты после окончания вуза быстрее находят работу, легче адаптируются в коллективе, поскольку уже имеют навыки самопрезентации, выстраивания взаимоотношений, трудовой дисциплины и др.

Таким образом, на примере нескольких сюжетов в «жизненном расписании» студенческой молодежи мы видим, с одной стороны, связь этапов ее жизненного пути, преемственность способов самореализации, с другой стороны – особое значение каждого периода жизни. Традиционное понимание детства как подготовки к юности, школьного периода как подготовки к вузу, а вузовской жизни как подготовки к взрослости верно лишь отчасти. Содержание и понимание осваиваемых на каждом этапе социальных ролей показывают, что они представляют собой самодостаточные, самоценные сюжеты «социальных часов», необходимые для раскрытия жизненного потенциала человека.

-
1. См.: Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории. М.: Прогресс, 1977; Гидденс Э. Социология. М.: Едиториал УРСС, 1999; Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000; Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003; Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988; Шопенгауэр А. Афоризмы для усвоения житейской мудрости. М.: Фолио, 2009.
 2. Студент – 2012. Материалы VI этапа социологического мониторинга. Екатеринбург: УрФУ, 2012.
 3. См.: Белик А. Культурология. Антропологические теории культур. М.: РГГУ, 1999.

С. М. Анохин

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ВИРТУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Виртуализация образования порождает коренное изменение образовательного пространства. Как отмечает С. И. Черных, имеется три формы виртуального образования: традиционная форма образования с использованием Интернета как средства коммуникации; образование в виртуальном пространстве в виртуальных учебных заведениях; сочетание традиционного и виртуального образования [8, с. 21]. В любом из вариантов детям и подросткам приходится сталкиваться с необходимостью выхода в глобальное информационно-коммуникационное пространство не только в школе, но и дома, даже в малопригодных для этого условиях (в Интернет-кафе, либо где-то в другом месте).

Кто же должен помогать детям находить позитивную и полезную информацию и оберегать их от негативной, а также и учить критически воспринимать мир информации и коммуникаций? Важно не только обеспечить им защиту со стороны взрослых, но и научить жить

в современном мире, самостоятельно заботиться о собственной безопасности. Р. В. Вольнов трактует информационно-психологическую безопасность как «состояние защищенности психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адаптивной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека (и в целом жизнедеятельности в обществе), а также адекватной системы его субъективных (личностных, субъективно-личностных) отношений к окружающему миру и самому себе» [4, с. 6].

Взрослые до сих пор не создали адекватные механизмы защиты детей в процессе организации виртуального образования в России. Существуют слишком разные подходы к решению данного вопроса. Попробуем обозначить часть из них.

Поляризация мнений во многом произошла благодаря Закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 г., который должен был вступить в силу 1 сентября 2012 г. Российская ассоциация электронных коммуникаций еще в 2011-м назвала его «неадекватным», а летом 2012 г., словно спохватившись, уже и Национальная ассоциация телерадиовещателей направила в Госдуму письмо с просьбой отсрочить вступление в силу этого закона, так как он, по мнению представителей телеканалов и радио, содержит большое количество субъективных и противоречивых норм, поэтому он должен быть доработан [7].

Особенно острой стала дискуссия после появления Законопроекта № 89417-6, а именно проекта Федерального закона Российской Федерации «О внесении изменений в Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу ограничения доступа к противоправной информации в сети Интернет», который обсуждался в Государственной Думе в июне и июле 2012 г.

Если авторов законопроекта больше всего беспокоила проблема защиты детей от информации, ставящей под угрозу их жизнь и здоровье, то представители СМИ сосредоточили свое внимание на проблеме цензуры. После доработки из законопроекта убрали расплывчатую формулировку о «вредоносной информации» (ею могло быть признано практически все что угодно) и конкретизировали набор контента, за размещение которого сайт может быть закрыт в досудебном порядке [3].

Между тем, ряд организаций (в том числе международных) и экспертов уже сейчас вносят свой вклад в обеспечение информационно-психологической безопасности российских детей. 1 сентября 2011 г. по инициативе Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка П. А. Астахова, поддержанной Д. А. Медведевым впервые в

школах был проведен День медиа-безопасности [1]. Многие компании IT-сектора самостоятельно вырабатывают рекомендации по безопасной работе в Интернете, предназначенные как для взрослых, так и специально для детей. Например:

- Урок безопасности «Лаборатории Касперского» –
<http://www.kasperskyacademy.com/ru/is-lesson>;
- Центр безопасности Microsoft – <http://www.microsoft.com/ru-ru/security/default.aspx>;
- Брошюра Microsoft «Безопасность детей в Интернете» –
<http://www.ifap.ru/library/book099.pdf>;
- Советы Детям, подросткам, взрослым Центра Безопасного Интернета в России –
<http://www.saferunet.ru/>;
- Глобальная сеть: правила пользования. Рекомендации для родителей от МТС –
http://static.mts.ru/uploadmsk/contents/1655/safety/rules_for_parents.pdf.

Специализированные организации, занимающиеся проблемами безопасности, также разрабатывают свои рекомендации:

- Как защититься от интернет-угроз. Памятка для школьников, учителей, родителей. Национальный Узел Интернет-безопасности в России и Общественная Палата РФ. –
http://www.yar-edudep.ru/userfiles/user/file/1270470934_memorandum.pdf.
- Рекомендации МВД России http://www.mvd.ru/userfiles/broshyura_k_01_02_2012.pdf.
- Линия помощи «Дети онлайн»: 8-800-25-000-15. Психологическая и практическая помощь детям и подросткам, которые столкнулись с опасностью или негативной ситуацией во время пользования Интернетом или мобильной связью по телефону. Консультирование родителей и педагогов по теме безопасного использования Интернета и мобильной связи детьми. Профессиональную психологическую и информационную поддержку оказывают психологи факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова и Фонда Развития Интернет.
- Проект Фонда Развития Интернет – проект «Дети России онлайн» –
<http://detionline.com/>
- Проект «Хулиганам. Нет» – Проект Национального Узла Интернет-безопасности России, направленный против киберунижений и психологического насилия в Сети –
<http://www.huliganam.net>.
- Сайт Этика ru. – <http://www.etika.ru/> Данный сайт создан Региональным Общественным Центром Интернет-Технологий (РОЦИТ) специально для пользователей Рунета, которые хотят работать в этичной, корректной и безопасной среде и готовы участво-

вать в создании такой среды. Финансовая поддержка Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям.

Свой вклад в защиту детей вносит и академическое сообщество: созданы проблемные лаборатории, кафедры, факультеты, издаются специализированные научные журналы, защищаются диссертации по данной проблематике. Исследования проводятся уже несколько десятилетий, разрабатываются практические рекомендации. Перечислим некоторые из научных центров, занимающихся данной проблематикой: Научно-исследовательская лаборатория «Психологическая безопасность в образовании» – структурное подразделение Центра экстренной психологической помощи Института экстремальной психологии МГППУ; Уральский государственный педагогический университет, Факультет безопасности жизнедеятельности; Научно-исследовательская лаборатория «Психологическая культура и безопасность в образовании» РГПУ им. А. И. Герцена; Московский психолого-социальный университет в г. Москва, Кафедра теории безопасности. Фондом Развития Интернет с 2009 г. издается специализированный журнал «Дети в информационном обществе» (<http://detionline.com/journal/>). Научная поддержка осуществляется факультетом психологии МГУ имени М. В. Ломоносова и Федеральным институтом развития образования МОН РФ.

Тем не менее, хотелось бы отметить актуальные проблемы, существующие в контексте изучения информационно-психологической безопасности личности, но не решенные до сих пор в отечественной науке и школьной практике.

Во-первых, проблема информационно-психологической безопасности личности носит междисциплинарный характер, поэтому поиск путей ее решения наиболее полноценно можно осуществить в рамках совместных исследований. В настоящее время большая часть исследователей мало взаимодействует друг с другом, чаще всего лишь знакомит с результатами проделанной работы по узкой проблематике. Нужны исследовательские проекты, центры, которые занимались бы комплексным решением проблемы именно на междисциплинарном уровне. Возможно, их просто некому создавать. Защитой детей в Российской Федерации занимаются девятнадцать федеральных ведомств и поэтому часто те или иные аспекты жизнедеятельности школьников остаются без должного внимания [2].

Во-вторых, проблема именно информационно-психологической безопасности учащихся пока что находится на втором плане. На государственном уровне, в первую очередь, решаются проблемы защиты образовательных учреждений от противоправных посягательств, в том числе террористической направленности, поддержания общественного порядка, предупреждения преступлений и административных правонарушений в учебных заведениях, повышения устойчивости к авариям техногенного и природного характера [5, с. 5].

В школе практически нет структуры, ответственной за обеспечение информационно-психологической безопасности. Психологи, классные руководители, учителя-предметники, социальные педагоги, школьная администрация имеют очень ограниченные возможности для диагностики и устранения угроз информационно-психологической безопасности.

В-третьих, в содержании учебных предметов, в воспитательной работе школы, в учебно-методических материалах для учителей практически отсутствуют четкие рекомендации специалистов в области информационно-психологической безопасности. Уроки ОБЖ оказали существенную помощь подрастающему поколению в выработке навыков поведения в экстремальных и чрезвычайных ситуациях, помогли познакомиться со способами предотвращения угроз в сфере физической безопасности. Психологическое же состояние учащихся при существующих формах организации обучения и воспитания в условиях массовой школы практически остается без должного внимания взрослых. Более того, возникающие деформации личности педагогов, профессиональная непригодность некоторых из них к педагогической деятельности усугубляют ситуацию.

Как отмечают ученые кафедры теории безопасности Московского психолого-социального университета В. Жмеренецкий и К. Полулях, «...методический подход к преподаванию дисциплин ОБЖ в школах и БЖД в вузах безнадежно устарел. Сегодня нужно не только уметь снижать тяжесть последствий уже произошедших аварий и катастроф, но и учиться выявлять и упреждать новые грозящие человечеству беды». Для этого следует подготовить педагогов, «владеющих знаниями о безопасности и умеющих профессионально их преподавать» [6].

Таким образом, поиск путей решения проблемы информационно-психологической безопасности необходимо осуществлять в рамках серьезных междисциплинарных исследований и экспериментальной работы на государственном уровне. В дальнейшем разработанные рекомендации должны быть как можно быстрее внедрены в практику общеобразовательной школы на уровне содержания, форм и методов обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. 1 сентября – первый всероссийский День медиабезопасности // Пресс-служба МОО «Информация для всех». Сообщение для СМИ от 31 августа 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifap.ru/pr/2011/110831a.htm>.
2. Астахов П. Выросло поколение, которое вообще не понимает, что такое семья // Независимая газета. 20.07.2011.

3. Винокурова Е. Депутаты не стали ссориться с рунетом. В окончательной редакции закон «Об информации» смягчили // Газета.Ru. Новости 11.07.12. г. [электронный ресурс]. URL: http://www.gazeta.ru/politics/2012/07/10_a_4677313.shtml.
4. Вольнов Р. В. Психолого-правовые особенности обеспечения информационно-психологической безопасности личности: автореф. дис. ... канд. психол. Наук. М., 2011.
5. Демидов Ю. Н. Безопасность образовательных учреждений и некоторые вопросы профилактики правонарушений среди учащихся // Аналитический вестник Совета Федерации. 2011. № 8 (420). Безопасность образовательных учреждений.
6. Симакowa С. Самой главной опасностью сегодня является то, что люди стали много врать // Образование в Челябинске. 2011. 1 декабря [электронный ресурс]. URL: <http://cheldiplom.ru/charisma/462134.html>.
7. Телерадиокомпании пожаловались на закон о защите детей от вредной информации // Lenta.ru: Новости: 03.08.2012 г. [электронный ресурс]. URL: <http://lenta.ru/news/2012/07/10/children>.
8. Черных С. И. Изменение образовательного пространства в информационную эпоху: социально-философский анализ: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Новосибирск, 2012.

Н. Ф. Анохина

ПРИЧИНЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТУНЕЯДСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В последние годы феномен жизнедеятельности, построенной на основе присвоения авторства на продукты чужого труда в интеллектуальной сфере, привлекает все большее внимание юристов, педагогов, психологов и даже политиков. Разрабатываются методологические подходы, позволяющие охарактеризовать данное явление и законодательная база, ограничивающая нарушения авторских прав.

Полагаем, что проблема присвоения продуктов чужого интеллектуального труда не должна ограничиваться рамками авторских прав и интеллектуальной собственности, особенно в сфере образования. Развитие современной когнитивной теории, биологического подхода к изучению человека, исследование социокультурных факторов образования позволяют выдвинуть предположение о наличии в образовательной среде интеллектуального тунеядства как вида социального паразитизма.

Слово «тунеядство» имеет церковнославянское происхождение и образовано путем слияния наречия «туне» с глаголом «ясти». В «Полном церковнославянском словаре», значение слова «туне» переводится с церковнославянского как «даром, без платы» [3, с. 739], а слова «ясти» как «есть, пожирать, кусать» [3, с. 853].

В «Толковом словаре русского языка», изданном С. И. Ожеговым и Н. Ю. Шведовой, трактовка слова «тунеядство» отсутствует (хотя само оно упоминается в качестве существительного), но имеются трактовки слов «тунеядец», «тунеядствовать». Тунеядцем называется «человек, который живет на чужой счет, чужим трудом», ведущая подобный образ жизни женщина будет считаться тунеядкой. Тунеядствовать – это значит «вести образ жизни тунеядца» [5, с. 816]. В свою очередь в русском языке слово «интеллектуальный» используется в значении «умственный, духовный; с высоко развитым интеллектом» [5, с. 249].

Следовательно, понятие «интеллектуальное тунеядство» можно рассматривать как способ организации интеллектуальной деятельности, основанный на бесплатном присвоении результатов чужого интеллектуального труда под своим именем.

Присваивать результаты интеллектуальные продукты могут не только индивиды, социальные группы, но и целые страны. Так, Андрей Дмитриевич Сахаров в 1975 г. в своей Нобелевской лекции в семидесятые годы двадцатого века утверждал, что «...в поляризованном мире тоталитарные страны благодаря детанту приобрели возможность своеобразного интеллектуального паразитизма», постольку поскольку «...только в атмосфере интеллектуальной свободы возможна эффективная система образования и творческой преемственности поколений» [1].

Английский вариант лекции А. Д. Сахарова содержит понятие «intellectual sponging», а русский вариант – «интеллектуальный паразитизм» [1]. В русско-английском словаре слово «тунеядство» переводится как «sponging» и «parasitism», то есть эти слова рассматриваются в качестве синонимов [4, с. 961]. Однако этимология слова «тунеядство» подчеркивает даровый, бесплатный характер присвоения того, что по праву не принадлежит тунеядцу, это понятие содержит социальный смысл. Поэтому полагаем, что в рассматриваемом нами контексте более подходит словосочетание «интеллектуальное тунеядство».

Паразитизм как тип симбиотических взаимодействий гетероспецифичных организмов, описываемый через отношения паразит – хозяин [2, с. 330], исключает сознательное регулирование паразитарных систем в процессе их формирования и не предусматривает доступ к экономическим и неэкономическим благам. Возможно, что наличие сознания позволяет человеку использовать различные механизмы адаптации к социальной среде, в том числе ва-

риировать свою субъектность, меняясь ролями в паре «Хозяин-паразит», объединяясь и создавая группы.

В процессе взаимодействия партнеры могут меняться ролями в паре «Хозяин-паразит», объединяясь и создавая группы с теми, кто придерживается подобного поведения. Поэтому, учитывая специфику человеческих отношений между субъектами, участвующими в процессе интеллектуального тунеядства, предлагаем использовать понятия «донор» и «реципиент» для описания процесса взаимодействия.

Реципиент занимается интеллектуальным тунеядством осознанно и именно в тех случаях, когда он не может и (или) не хочет заниматься умственной деятельностью, необходимой для получения соответствующих благ. Наличие сознания, борьба за социальный статус и материальное благополучие подвигают реципиента искать донора. В свою очередь, донором может выступать человек, создавший интеллектуальный продукт, вступающий или не вступающий в контакт с реципиентом. Результаты интеллектуальной деятельности донора либо присваиваются без его согласия, и им дается авторство реципиента, либо передаются донором добровольно (например, посредством свободного распространения интеллектуального продукта в глобальных сетях; при отсутствии необходимой юридической защиты результатов интеллектуальной деятельности; в результате добровольной передачи продукта из-за страха потери доступа к уже имеющимся благам, сопровождающимся негарантированными ожиданиями их увеличения с помощью реципиента и своего ближайшего социального окружения в будущем).

Не случайно в ученических коллективах возникает устойчивое взаимодействие между донорами и реципиентами. В конце концов, появляются люди, которые избирают интеллектуальное тунеядство как образ жизни.

Понятие «интеллектуальное тунеядство» фиксирует не сам факт похищения, который тоже может иметь место (а может и отсутствовать!), а акцентирует внимание на жизненной стратегии реципиента, который находит возможности для дарового получения результатов интеллектуального труда, позволяющего жить, то есть удовлетворять какие-то свои потребности подобным образом. В этом понятии находит отражение экономический аспект.

Тунеядец не может или (и) не хочет создавать интеллектуальный продукт, но он иначе включается в образовательный процесс. Это не означает, что он исключен из числа учащихся. Тунеядец полностью или частично не выполняет конкретную интеллектуальную работу, необходимую для получения определенного социального статуса, материальных и нематериальных благ. Он обходит юридические и моральные нормы, пользуясь продуктом труда донора. Причем интеллектуальное тунеядство необязательно носит скрытый характер.

Донор даже может быть осведомлен о присвоении результатов его труда, но в ответ противодействовать либо не противодействовать этому.

Постольку поскольку интеллектуальное тунеядство не является поощряемой практикой, достоверно исследовать личностные черты тунеядца крайне сложно. Тем не менее, предполагаем, его должны отличать находчивость, коммуникабельность, циничность, стремление к власти и материальным ценностям, высокому социальному статусу, признание доминирующей роли коллективных форм взаимодействия и коллективной собственности, стремление к присвоению и обобществлению продуктов авторского труда.

В российском образовании наиболее распространены такие виды интеллектуального тунеядства, как: списывание, плагиат, бесплатное присвоение авторства на письменные самостоятельные работы, выполненные и подаренные другими исполнителями, входящими в социальное окружение тунеядца. Постепенно, у некоторых учащихся, интеллектуальное тунеядство из способа негативной социальной адаптации перерастает в соответствующий образ жизни, поддерживать который в дальнейшем возможно только благодаря мошенничеству (например, покупке творческих и достаточно сложных выпускных работ и т. п.).

Нельзя утверждать, что все эти виды тунеядства свойственны только российским учащимся, но именно в России наблюдается массовая распространенность подобного типа взаимодействия в качестве длительной стратегии учения, тенденция к росту масштабов интеллектуального тунеядства.

Как предупреждал А. Д. Сахаров, «...интеллектуальная несвобода, власть унылой бюрократии, конформизм, разрушая сначала гуманитарные области знания, литературу и искусство, неизбежно приводят затем к общему интеллектуальному упадку, бюрократизации и формализации всей системы образования, к упадку научных исследований, исчезновению атмосферы творческого поиска, к застою и распаду». Избежать интеллектуального паразитизма тоталитарных стран и создания взрывоопасной ситуации можно было бы, по мнению А.Д. Сахарова, только при помощи сотрудничества, построенного на основе доверия открытых обществ [1].

Успели ли страны мира консолидировать свои усилия к XXI веку? Теперь, когда большая часть границ уничтожены глобальными сетями встает вопрос: каковы причины столь масштабного распространения тунеядства в российской образовательной среде?

В качестве основных причин, на наш взгляд, можно отметить следующие:

- индивиды никогда не будут иметь равные способности, поэтому одни так или иначе будут использовать ресурсы других;

- человеческое общество в качестве одного из механизмов своего существования имеет конкуренцию, в том числе и недобросовестную;
- изменяются информационно-коммуникационные процессы: информации становится все больше, данные легко распространяются, копируются и т. д.; коммуникация становится все более свободной от времени и пространства;
- в эпоху массового распространения симулякров теряется ценность авторства и оригинального интеллектуального продукта (за исключением некоторых особо ценных результатов, представляющих коммерческую или государственную тайну);
- в России ситуация с интеллектуальным тунеядством усугубляется вследствие деморализации общества в переходный период, наличия системной коррупции, низкого уровня и качества жизни.

Имитационный характер образования (и как процесса, и как системы образования, и как ценности, и как уровня образованности) позволяет максимально полно проявляться интеллектуальному тунеядству. Акцент на результат, достигаемый любой ценой, даже с нарушением правовых и моральных норм, а не на процесс, в наибольшей степени способствует распространению интеллектуального тунеядства в образовании.

Таким образом, интеллектуальное тунеядство – это осознанное бесплатное присвоение личностью, социальной группой или страной продуктов чужой интеллектуальной деятельности и права авторства на них в целях получения доступа к материальным и нематериальным благам.

В образовательной среде оно проявляется как способ организации учебной деятельности, основанный на бесплатном присвоении результатов чужого интеллектуального труда под своим именем. В перспективе исследование традиционных проблем в образовании, связанных с неуспеваемостью, либо отказом от учения и обучения, может быть дополнено и переосмыслено с помощью теории социального паразитизма и изучения интеллектуального тунеядства как одного из видов паразитизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Sakharov A. Nobel Lecture in Russian. Nobelprize.org. 12 Oct 2012. Г. [электронный ресурс]. URL: http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1975/sakharov-lecture-ru.html.
2. Гранович А. И. Паразитарная система как отражение структуры популяции паразитов // Труды зоологического института РАН. Т. 313. 2009. № 3.
3. Дьяченко Г. М. Полный церковнославянский словарь (Со внесением в него важней-

- ших древ.-рус. Слов и выражений): [Ок. 30000 слов]. М., 1993.
4. Ермолович Д. И., Красавина Т. М. Новый большой русско-английский словарь. М., 2004.
 5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М., 1999.

О. А. Архипова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Система образования на сегодняшний день в России оставляет желать лучшего. Это касается и профессиональной подготовки учителей и преподавателей, и системы оценок и качества знаний, с которыми выпускники уходят во взрослый мир, а также социально-психологического климата в учебных заведениях.

Начнем со школы. Активное развитие личности, формирование базисных качеств происходит в школьные годы, и во многом зависит от той социальной атмосферы, членом которой является ребенок. Как утверждают специалисты, и свидетельствует практика, эмоциональное благополучие в классе – одно из важнейших условий развития личности школьника. В современной психологической науке под социально-психологическим климатом (от греч. *Klima (klimatos)* – наклон) понимается качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [3]. То есть можно сказать, что социально-психологический климат в группе зависит от уровня группового развития. По результатам исследований, проводимых в течение 10 последних лет, только в 4 % школьных классов климат может быть назван безусловно благоприятным. Наиболее часто встречаются классы с противоречивым, неустойчивым климатом (58 % обследованных групп), неблагоприятный климат был зафиксирован в 16 % школьных классов, умеренно благоприятный – в 22 % случаев [1]. Острота проблемы формирования климата в современной школе очевидна. Оптимальное управление социально-психологическим климатом в любом (в том числе школьном) коллективе требует специальных знаний и умений от педагогического состава. В качестве специальных мер применяются: научно обоснованный подбор, обучение и периодическая аттестация преподавательского состава; комплектование первичных коллективов с учетом фактора психологической совме-

стимости; применение социально-психологических методов, способствующих выработке у членов коллектива навыков эффективного взаимопонимания и взаимодействия.

Опыт А. С. Макаренко даёт многочисленные подтверждения того, что верен найденный психологами механизм формирования климата в группе. «Сложный воспитательный процесс в хорошо организованном коллективе происходит без специальных усилий в порядке постоянного наслаивания мельчайших и тонко нюансированных впечатлений, поступков и отношений» [4].

Социально-психологическая адаптация – это процесс психологической включённости личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций [5].

Понятие социально-психологической адаптации личности заключается в оптимальной реализации внутренних возможностей человека и его личностного потенциала в социально значимой деятельности; в способности, сохраняя себя как личность, взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях существования. В процессе социально-психологической адаптации изменяется и внутренний мир человека: появляются новые представления, знания о деятельности, которой он занимается, в результате чего происходит самокоррекция и самоопределение личности. Претерпевают изменения и самооценка личности, которая связана с новой деятельностью субъекта, ее целями и задачами, трудностями и требованиями; уровень притязаний, образ «Я», рефлексия, «Я – концепция», оценка себя в сравнении с другими. Исходя из данных оснований, происходит изменение установки на самоутверждение, индивид приобретает необходимые знания, умения и навыки. Все это и определяет сущность его социально-психологической адаптации к социуму, успешность ее протекания.

В процессе социально-психологической адаптации можно выделить следующие уровни:

- 1) исходный уровень – состояние устойчивой психической адаптации к привычным условиям;
- 2) переадаптация – процесс перехода из состояния устойчивой психической адаптации в состояние относительно устойчивой адаптации в новых непривычных (изменившихся) условиях существования;
- 3) новый уровень устойчивой психической адаптации или дезадаптации – необходимый составной компонент адаптационного процесса; относительно кратковременное ситуативное явление, результат взаимодействия новых (изменившихся) раздражителей, сигнал о нарушении равновесия между психической деятельностью и явлениями, требованиями среды; достаточно устойчивое сложное психическое состояние, выража-

ющееся в неадекватном реагировании и поведении личности, обусловленном функционированием психики на пределе ее регуляторных и компенсирующих возможностей или же в запредельном режиме. Дезадаптация выражается в нервно-психической неустойчивости [2].

Третий уровень уровень изменяется в зависимости от социально-психологического климата в группе, т. е. либо это дезадаптация, когда климат плохой, либо новый уровень адаптация, в случае, если климат хороший.

Социально-психологический климат зависит от стиля управления. В своей деятельности по оптимизации социально-психологического климата класса педагогам следует опираться на наиболее активных, сознательных, авторитетных членов коллектива. А для того, чтобы адаптация школьников происходила лучше, следует руководствоваться следующими рекомендациями: поддерживать доверие и высокую требовательность членов группы друг к другу, а также доброжелательную и деловую критику. Не менее важным признаком хорошего социально-психологического климата и, как результат, хорошей адаптации в коллективе является и свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении; удовлетворенность принадлежностью к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в трудных ситуациях, и многое другое.

Теперь возьмем учреждения среднего и высшего профессионального образования. Казалось бы, ребята подросли, многие на момент поступления в такие учреждения достигли совершеннолетия, однако проблемы не уходят. Правда следует отметить более адекватную реакцию на те или иные раздражители у студентов, нежели у школьников.

В университете студенты сталкиваются с рядом проблем, разрешение которых без должной организации и управления со стороны педагогов может привести к стрессам, неуспеваемости и значительному ухудшению здоровья.

От того, как долго по времени происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов. Адаптация к вузовским условиям учебы, досуга связана с резким изменением социального положения личности. Происходит усложнение деятельности, юноши и девушки вступают в новую для них систему отношений (традиции, стереотипы, ценности и т.д.), меняется и представление о содержании предстоящей деятельности, об особенностях новой социальной микросреды.

П. А. Просецкий характеризует адаптацию как активное творческое приспособление студентов нового приема к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [6].

Адаптационный процесс сложный. Адаптироваться необходимо, во-первых, к учебному процессу, который во многом отличается от школьного. Между преподавателем и студентом возникает барьер из-за различия в методах обучения в общеобразовательной и профессиональной школах. Новая обстановка во многом обесценивает приобретенные в школе способы усвоения материала. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой.

Во-вторых, к новому коллективу. Определить «свое место под солнцем», завоевать авторитет и уважение однокурсников. Студент, поступивший в вуз, задает себе вопросы: что я могу, что не могу, как меня воспринимают однокурсники, лучше я или хуже других,

В-третьих, на протяжении начальных курсов осознается призвание к избранной профессии, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

В-четвертых, к новым условиям жизни: самостоятельной организации учебы, быта, свободного времени.

В пятых, к новым отношениям с родителями, т.к. подросток становится постепенно независимой личностью.

Таким образом, основное содержание процесса адаптации студентов младших курсов можно определить как:

- А) освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и других требований, обучение новым видам научной деятельности;
- В) приспособление к новому типу учебного коллектива, его традициям;
- С) приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени;
- Д) формирование нового отношения к профессии;
- Е) формирование новых взаимоотношений с родителями.

Адаптация студентов к учебному процессу заканчивается в конце 2 – начале 3 учебного семестра. Успешно сданная первая сессия позволяет предположить, что этап адаптации у первокурсников прошел успешно.

Таким образом, можно сделать вывод, что для того, чтобы без проблем адаптироваться в системе образования, родителям необходимо готовить детей к поступлению в школу, а затем и поддерживать в момент поступления в другое учебное заведение. Т. е. начинать надо с детства, и от того, как ребенку объяснить и помочь решить ту или иную проблему, зависит его дальнейшее поведение в процессе образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликина Г. В. Изучение психологического климата классов у младших и старших подростков / Электронная библиотека.
2. Андреева Д. А. Психологический феномен социально-психологической адаптации человека к новым условиям. М., 1987.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. М.; СПб.; Н. Новгород, 2006.
4. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1988.
5. Слестёнин В. А., Каширин В. П. Педагогика и психология: учеб. пособие. М., 2001.
6. Просецкий П. А. Социальное развитие личности в онтогенезе // Вопросы психологии. [Интернет-ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/frame25.htm>.

Н. В. Балаш, Л. А. Журавлева

ПРОФИЛАКТИКА НАРКОМАНИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ (ОПЫТ ПЕРМСКОГО КРАЯ)

Работа выполнена при поддержке Правительства Свердловской области
в рамках проекта гранта РГНФ-Урал «Город как наркогенное пространство»
№ 11-13-66012 а/у

Одним из наиболее распространенных видов социальных отклонений наиболее опасным для общества является наряду с преступностью наркотизация молодежи. Высокая социальная значимость этой проблемы определяется тем, что распространенность и доступность наркотиков (в международной терминологии психоактивных веществ – ПАВ) способствует массовому потреблению и приводит к опаснейшим соматическим и социальным заболеваниям – наркомании и токсикомании. У наркозависимых поражаются все системы организма, разрушается психика, интересы сосредотачиваются исключительно на наркотиках. Это становится причиной их отклоняющегося, а нередко и криминального поведения, наркопотребление влияет на распространение эпидемий вирусных гепатитов и ВИЧ-инфекций, раннюю

инвалидизацию и смертность в молодом, наиболее работоспособном и репродуктивном возрасте. Как и другие социальные болезни, наркомания опасна эффектом «заражения» окружающих и превращением в эпидемию опасную для населения. Известно, что в среднем каждый наркоман вовлекает в процесс употребления зелья до 10 человек в год. Кроме того, вместе с наркоманами страдают сотни тысяч их семей, растрачивается трудовой и интеллектуальный потенциал страны, нарушается общественный правопорядок и криминализируется общество в целом.

Подростковый возраст представляет собой критический период биологической и психологической перестройки организма, адаптации к новому социальному окружению, период основных проб новых типов поведения, новых социальных ролей, приобретения нового опыта. Для данного возраста характерна интенсивная эмансипация, стремление подростка к независимости, отходу от родительских взглядов и ценностей в соответствии со своей структурой личности.

Принадлежность подростка к какой-либо общественной группе и одобряемая сверстниками противоправная деятельность формируют у них, с одной стороны, чувство своей индивидуальности, а с другой – чувство принадлежности к коллективу. Все эти факторы приводят к тому, что подростки и молодые люди особенно склонны к приобщению к наркотикам.

В то же время, образовательные учреждения располагают огромными ресурсами позволяющими выстроить защитный барьер наркотизации. Учитывая, что современный период характеризуется слабостью семейного института (высок уровень неблагополучных и малообеспеченных семей), отвлеченностью от проблемы СМИ (засилье на экранах боевиков, эротики и рекламы, приносящих высокие доходы), не достаточной включенностью в программу института здравоохранения и фармации (при большой пользе многочисленных круглосуточно работающих аптек возможно приобретение суррогатов алкоголя и ПАВ), поэтому именно образовательные учреждения, в первую очередь, должны осуществлять программу профилактики наркотизации молодежи.

Интересен опыт профилактических мероприятий, проводимых в городе Березники Пермского края.

В сфере образования г. Березники во всех типах учебных заведений ведется работа по профилактике употребления ПАВ, успешно проходят апробацию и применяются превентивные воспитательные программы, ориентированные на работу с различными возрастными категориями учащихся школ, учреждений начального и среднего профессионального образования, высших учебных заведений.

В городе созданы волонтерские проекты: «Встречная полоса», «Студенческий меридиан», ведется подготовка молодежных лидеров и создаются методические базы для обучения и работы волонтеров в отдельных образовательных учреждениях.

Данные социологических исследований, проведенных авторами, показали, что большинство молодых березниковцев равнодушны или терпимы у употреблению ПАВ своими знакомыми, друзьями, родственниками и принимают это за норму.

Необходимо отметить, что употребление ПАВ несовершеннолетними является симптомом жизненно-личностного или социального неблагополучия. Несовершеннолетние, употребляющие ПАВ, выпадают из сферы общего и профессионального образования, ведут маргинальный образ жизни, совершают значительное число правонарушений. На практике специализированная помощь ограничивается краткосрочным лечением острых расстройств. При раннем столкновении несовершеннолетних с наркотиками у них очень быстро формируется установка на дальнейшую наркотизацию, останавливается личностный рост, разрушаются ценностные ориентации, нарушаются семейные отношения, разрываются связи с ближайшим позитивным окружением. В целом, жизненная ситуация, в которой находится несовершеннолетний, становится безысходной, прерываются устоявшиеся социальные отношения, уровень образования понижается, затрудняется профессиональная ориентация, появляются эпизоды криминального поведения и проблемы с законом.

Для профилактики вышеуказанных проблем в городе был создан проект «Большие братья/Большие сестры», в основе которого лежит идея о построении продуктивных в психолого-педагогическом плане взаимоотношений между двумя участниками проекта, один из которых старше другого, в интересах младшего, в целях решения его проблемы. Старший друг помогает ребенку воспитать в себе ценные качества, которые дадут ему возможность в дальнейшем жить здоровой и продуктивной жизнью: интерес к знаниям, позитивный взгляд на себя и на будущее. Данный проект представляет возможность взрослым принять на добровольных началах участие в жизни детей, стать для них наставником, другом, образцом для подражания. Цель этого общения в том, чтобы «Старший брат» помог «младшему» нормально пройти процесс социализации и интеграции в обществе. В основе проекта – известная американская одноименная методика.

Кроме этого, в городе успешно функционирует муниципальное образовательное учреждение «Центр психологической помощи», целью деятельности которого является оказание квалифицированной психологической (диагностической, коррекционной, развивающей), психотерапевтической и методической помощи всем категориям населения. Центр осуществляет проект «Мы рядом».

Данный проект представляет собой комплексный подход к психологическому сопровождению детей, подростков и учащейся молодежи, который реализуется посредством осуществления цикла взаимосвязанных и преемственных мероприятий: мониторинг эмоционально-мотивационной сферы учащихся; специально организованные занятия для учащихся («уроки добра», психологические тренинги, деловые игры и др.); организация круглосуточной службы «Телефон доверия»; выпуск информационных листов «Золотая нить души»; просвещение родителей и педагогов по вопросам профилактики употребления ПАВ.

В сфере досуга достаточно успешно реализуется городской целевой проект «Каникулы», в ходе которого обеспечивается круглогодичная модель отдыха, оздоровления и занятости детей и молодежи. До 50 000 услуг оказывается по проекту детям в возрасте от 6 до 18 лет. Дети и подростки максимально вовлечены в городские и загородные оздоровительные центры, трудовую занятость, влечены туризмом. Мощным фактором профилактики является лучшая в крае сеть учреждений дополнительного образования. В 17 учреждениях дополнительного образования различной направленности занимается более 18 000 детей и подростков.

Решение некоторых проблем в сфере досуга, особенно для детей «группы риска» берут на себя проекты «Многогранник» и «Экстрим-центр «9 вал».

Проект «Многогранник» – это мероприятий разной направленности – это просветительская, концертно-просветительская и культурно-досуговая деятельность (проведение городских массовых акций и мероприятий, издание буклетов, листовок, значков и прочее). Проект «Экстрим-центр» «9 вал» предназначен для вовлечения детей «группы риска» в экстремальные виды досуга, проведение адреналиновых экскурсий с элементами психологического тренинга.

Программы «За город без наркотиков!», «За здоровый образ жизни» осуществляют библиотеки и городской парк культуры и отдыха.

Наркомания всегда поражает молодых людей, ведущий нездоровый образ жизни и имеющих низкий уровень культуры здоровья. Поэтому обучение школьников основам здорового образа жизни, приобщение к спорту является одной из основных задач учреждений образования.

Текущий этап развития педагогического образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке учителя. С одной стороны, это вооружение будущего педагога новейшими методами и технологиями обучения, формирование творчески мыслящего создателя учебного процесса, использующего свой предмет в качестве средства развития своих учеников. С другой стороны, это освоение воспитательных технологий, направленных на

формирование личности учащегося – гражданина своей республики, гражданина своей страны и гражданина всего нашего мира. В Концепции модернизации российского образования отмечается, что воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития.

Основная роль в формировании здорового образа жизни подрастающего поколения принадлежит школе, которая должна быть системным профилактическим пространством. Формирование позитивных в отношении здоровья стилей поведения во многом зависит от качества преподавания, степени овладения каждым учителем методами и средствами гигиенического обучения и воспитания и его готовности к пропаганде основ здорового образа жизни. И если ранее в мероприятиях по сохранению и укреплению здоровья школьников принимали участие только педагоги определенных специальностей – биологи, учителя физической культуры, то приоритетом сегодняшнего дня является необходимость проведения гигиенического воспитания учителем любой специальности. В идеале каждый учитель должен быть приверженцем здорового образа жизни по сути своего гигиенического поведения и образа мыслей, так как педагог не просто преподает свой предмет, а является воспитателем, примером для подражания. В ходе наших исследований была выявлена корреляция влияния курения школьного учителя на степень приобщения к курению школьников. Именно состояние здоровья и образ жизни учитываются сегодня в Березниках как одно из главных условий при обсуждении кандидатуры и назначении на пост директора школы или колледжа.

К. Б. Баранова

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проблема выбора будущей профессии, как важнейший шаг в определении жизненного пути человека, существует уже продолжительное время.

Современная система высшего и средне специального образования предлагает огромный выбор услуг. Количество специальностей с каждым годом увеличивается. Если раньше перед выпускниками школ стояла проблема, где пройти обучение по выбранной специальности, то сейчас школьники не могут определиться во всем многообразии предоставляемых образовательных услуг.

В современном мире перед выпускниками девятых классов стоит непростая задача: выбрать свой дальнейший путь обучения. Это может быть получение образования средне

специальной направленности, либо продолжение обучения в рамках школы, учитывая специфику профильной системы обучения, дифференцирование конкретных знаний по критериям личностного выбора и особенностей направленности, способностей и навыков старшеклассника.

Выпускники школ не всегда способны самостоятельно определить ту профессиональную, социальную область, в которой им было бы комфортно находиться и продуктивно работать. Как правило, молодые люди не знают своей индивидуальности, особенностей своей психики, нервной системы, темперамента, волевой сферы. Кроме того, реализация идеи профильности старшей ступени школьного образования ставит выпускника средней ступени школьного образования перед необходимостью совершения ответственного выбора предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления. Проблема профессионального самоопределения носит фундаментальный характер в аспекте проблемы жизненного становления личности. Поэтому вопросы выпускников 9-х, 11-х классов (На чем остановить свой выбор? Какая профессия поможет реализоваться как личности? Принесет успех?) не только продолжают оставаться актуальными, но и требуют новых подходов в организации профориентационной работы.

Решение проблемы осуществляется на самом высоком уровне. Так, в Концепции модернизации системы образования отмечается необходимость поиска новых культурных смыслов учебно-воспитательной деятельности, способствующих формированию целостной системы универсальных знаний.

Решение такой задачи возможно при создании, внедрении и проведении обучения студентов курсу, связанному с изучением основ профориентационной работы [1, с. 5]. Информационную подготовку могут и должны осуществлять высшие учебные заведения посредством профориентационной, разъясняющей работы, проводимой факультетами довузовской подготовки и студентами. Ведь в первую очередь решением проблемы профориентационной работы со старшеклассниками заинтересованы образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой к профессиональной деятельности (образовательные учреждения ВПО, СПО). Факультеты довузовской подготовки в университетах проводят агитационные занятия для привлечения абитуриентов именно в свой ВУЗ. Если вместе с преподавателями и работниками высших учебных заведений будут также агитацию проводить студенты, то проведенная работа станет эффективнее и продуктивнее.

Для того, чтобы студенты умели представлять свое учебное заведение, а также осуществлять помощь в профессиональном самоопределении, им необходимо изучать основы профориентационной работы. Такой курс, как «Основы профориентологии» зачастую прово-

дится только у студентов, обучающихся по психологическим специальностям. В итоге эти студенты сами умеют оценивать свои профессиональные особенности, находят личностный смысл своей профессиональной деятельности [1, с. 5]. Кроме того, они могут передавать свои знания в рамках профориентационной работы учащимся школ. Внедрение такого курса в различных учебных заведениях сможет снизить следующие негативные моменты в образовании:

- противоречие между целями основной и старшей ступенями обучения;
- противоречие между требованиями современной жизни и уровнем образования выпускников;
- наличие потребности учащихся в профессиональном самоопределении и неподготовленность старшеклассников к профессиональному выбору;
- противоречие между непрофильной подготовкой учащихся и содержанием образования в высшей школе.

Следовательно, для обеспечения свободы индивидуального выбора необходима системная научно обоснованная профориентационная работа среди учащихся старших классов школы, которую продуктивнее всего осуществляется студентами и работниками высших и средне специальных учебных заведений.

Престиж высших учебных заведений и средне специальных учебных заведений определяется количеством обучающихся в нем студентов, их качественной подготовкой. Привлечение потока абитуриентов – один из основных факторов роста экономического благополучия учебного заведения, а также роста потенциала в научно-исследовательской, образовательной и воспитательной работе.

Для того чтобы студенты умели представлять свое учебное заведение, а также осуществлять помощь в профессиональном самоопределении, им необходимо изучать основы профориентационной работы. Такой курс, как «Основы профориентологии» зачастую проводится только у студентов, обучающихся по психологическим специальностям. В итоге эти студенты сами умеют оценивать свои профессиональные особенности, находят личностный смысл своей профессиональной деятельности [1, с. 5]. Кроме того, они могут передавать свои знания в рамках профориентационной работы учащимся школ. Внедрение такого курса в различных учебных заведениях сможет снизить следующие негативные моменты в образовании:

- противоречие между целями основной и старшей ступенями обучения;
- противоречие между требованиями современной жизни и уровнем образования выпускников;

- наличие потребности учащихся в профессиональном самоопределении и неподготовленность старшеклассников к профессиональному выбору;
- противоречие между непрофильной подготовкой учащихся и содержанием образования в высшей школе.

Следовательно, для обеспечения свободы индивидуального выбора необходима системная научно обоснованная профориентационная работа среди учащихся старших классов школы, которую продуктивнее всего осуществляется студентами и работниками высших и средне специальных учебных заведений.

Престиж высших учебных заведений и средне специальных учебных заведений определяется количеством обучающихся в нем студентов, их качественной подготовкой. Привлечение потока абитуриентов – один из основных факторов роста экономического благополучия учебного заведения, а также роста потенциала в научно-исследовательской, образовательной и воспитательной работе.

В то же время рациональная реализация профильной системы обучения в старшей школе не может быть полностью осуществлена без проведения целенаправленной подготовительной работы в средней школе. В связи с этим особое место в целостном образовательном процессе отводится предпрофильной подготовке девятых классов [2]. Ученик должен будет получить информацию о возможных путях продолжения образования, причем совершенно конкретно в отношении территориально доступных ему образовательных учреждений, оценить свои силы и принять ответственное решение. От правильного выбора будет зависеть дальнейшая судьба старшеклассников, в частности, мера их подготовленности к успешной сдаче единых экзаменов и перспективы поступления в выбранное учебное заведение.

Правильному выбору профиля обучения способствует организация диагностических исследований, психолого-педагогическое сопровождение и консультационная помощь, направленная на самопознание школьников, с целью выявления истинных мотивов их выбора и реальных образовательных потребностей.

Одним из компонентов профильного образования выступает предпрофильная подготовка, которая предусматривает организацию педагогической, психолого-педагогической, информационной деятельности, содействующей самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения, широкой сферы профессиональной деятельности [2]. К предпрофильной подготовке относится информирование и ориентация учащихся девятых классов в отношении их

возможного выбора профиля обучения в старшей школе, направлений для продолжения обучения в системе начального или среднего профессионального образования.

Таким образом, при тесном сотрудничестве школы и ВУЗа, получится сформировать одну из компетенций, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом, и заключающуюся в том, чтобы выпускник школы сумел сделать осознанный выбор будущей профессии и осознавал возможности реализации собственных жизненных планов [3]. Кроме того, относился к своей профессиональной деятельности как возможности участия в решении как личных, так и государственных проблем.

-
1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Практикум по основам профориентологии: учеб. пособие. Екатеринбург, 2004.
 2. Проблемы профильного обучения: взаимодействие учреждений общего, дополнительного, профессионального образования и работодателей. [Электронный ресурс]. URL: <http://yastrebov.li>.
 3. Федеральный государственный образовательный стандарт Среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru>.

А. А. Буйденков

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Образовательная среда в информационном обществе существенно изменяется за счет появления новых возможностей и ограничений. Для учащихся «цифрового поколения» сетевое пространство становится виртуальной реальностью, в которой они проводят большую часть своего времени, получая необходимую информацию, осуществляя интерактивное взаимодействие с другими пользователями сети.

Образовательная среда делает возможным нелинейный процесс восприятия учеником нового материала, что приводит к появлению отдельных частей учебного материала, не изученных учеником. Осознание учащимся пробелов в образовании, проявляющихся в непонимании определенного блока учебной информации, приводит к активизации учебной деятельности, к поиску недостающей информации, что является важнейшим этапом обучения.

На настоящем этапе развития педагогической науки при необходимости разработки теории обучения в информационной среде важно выявить специфические особенности сетевого образования, в котором проявляются возможности информатизации образования:

- возможность системного подхода в организации учебного процесса на основе структурно-логического представления учебного материала, позволяющая задать содержание в виде системы взаимосвязанных модулей, фактически определить ориентировочную основу учебной деятельности по освоению этого содержания;
- гибкость и открытость учебного процесса по отношению к социальным и культурным различиям между студентами, их индивидуальными стилями, темпами обучения, их интересами, позволяющие повысить эффективность учебного процесса на основе его индивидуализации и интенсификации;
- возможность интенсифицировать учебный процесс на основе мультимедийной формы подачи учебного материала, частичного сокращения конспектирования текста за счет получения его в электронном виде;
- возможность организации интерактивного обучения, построенного на взаимодействии студента с учебной средой, которая является областью осваиваемого опыта в условиях реализации его субъектной позиции;
- компетентностная направленность образовательного процесса на основе единой методологии применения информационных технологий, позволяющей интегрировать учебную, исследовательскую, самостоятельную и др. виды деятельности студентов. Это определяет формирование у студентов компетентности в области использования информационных технологий в структуре профессиональной компетентности, в целом способствует конкурентоспособности выпускников вуза;
- формирование системы непрерывного образования, образования «через всю жизнь», направленного на постоянное развитие личности в условиях единого информационного пространства;
- электронная форма учебно-методических материалов (учебных планов, программ, учебных пособий, конспектов, лекций, методических указаний, рекомендаций и др.) позволяет студенту иметь такую информационную среду, которая способствует организации самостоятельной работы по усвоению учебной информации в индивидуальном темпе в удобное для него время;
- возможность визуализации содержания дисциплины, демонстрации изучаемых явлений и процессов в развитии и динамике.

В качестве положительного фактора информатизации необходимо отметить, что информационная среда, несомненно, расширяет познавательные возможности человека. Обучение в информационной среде строится на основе синтеза объективного мира и виртуальной

реальности посредством активизации как сферы рационального сознания, так и сферы интуитивного, бессознательного. Такое взаимодействие обучаемого и компьютера представляется как интеллектуальное партнерство, представляющее так называемый «распределенный интеллект». Информационное ядро обучения в сетевой образовательной парадигме уступает место развитию способностей и мотивации к генерированию собственных идей [1, с. 8].

Нелинейность процесса обучения на основе решения конкретных проблем в условиях сетевой образовательной парадигмы порождает, с одной стороны, эклектичность в самостоятельном получении знаний, а с другой стороны, более высокую мотивацию по сравнению с мотивацией в традиционной парадигме. Формированию системы знаний, устранению пробелов, образующихся за счет нелинейности образовательного процесса «цифрового поколения», будут способствовать специальным образом организованное информационное сопровождение этих занятий, представляющее собой системное оформление обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности; а также формирование у учащихся умений структурировать учебную информацию.

На этапе вхождения в новую тему целесообразно предъявить студентам структурную схему содержания учебного материала, подлежащего усвоению с обозначением отдельных модулей и разделов. Предъявление студентам на начальном этапе вхождения в тему структуры учебного материала выполняет ориентировочную роль и задает динамическую модель развития учебной деятельности по освоению этого учебного материала, упорядочивает, рационализирует и повышает ее эффективность. Учебная информация, подлежащая усвоению в учебной деятельности, может быть представлена системой взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга модулей, последовательность освоения которых осуществляется в логике освоения знаний: восприятия, понимания, осмысления, запоминания, применения, обобщения, систематизации.

Ликвидация пробелов в образовании цифрового поколения за счет использования нелинейных технологий в освоении учебного материала может быть достигнута, если сам студент будет уметь структурировать учебный материал. Актуальность формирования умений студентов структурировать учебный материал определяется тем, что оно многофункционально (овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной профессиональной или социальной сферах), надпредметно, междисциплинарно, многомерно (включает умственные процессы и интеллектуальные умения: аналитические, критические, коммуникативные и др.) и поэтому может быть определено как метаумение. Умение структурировать учебный материал является метаумением, характеризующим интеллектуальную деятельность учащегося по представлению изучаемого учебного материала в виде целостной струк-

туры на основе выбранного принципа, в результате которой достигается качественно иное, более глубокое системное знание [2].

Применение активных методов позволит развивать способность студентов быстро, точно и сознательно применять на практике сформированное умение в изменяющихся условиях, в новой нестандартной ситуации, что, несомненно, будет систематизировать учебную информацию, содержащуюся в фундаментальных знаниях.

-
1. Берулава Г. А. Инновационная сетевая парадигма обучения и воспитания студентов в условиях современного информационного пространства // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 3.
 2. Орешкова С. П., Осипова С. И. Учебная деятельность в контексте формирования умений учащихся структурировать теоретический материал // Современные проблемы науки и образования: Российская академия естествознания. 2007. № 6.

А. А. Вишнякова

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ СОВРЕМЕННОЙ ГОРОДСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ КРУПНОГО ГОРОДА

Современное российское общество переживает ряд глубоких реформ во всех сферах жизни: создание основ рыночной экономики, гражданского общества и правового государства. Масштабность и глубина происходящих в Российской Федерации перемен свидетельствуют о процессах модернизации, затрагивающие интересы всего общества. В этих условиях именно молодежь претерпевает значительные изменения в своих интересах, взглядах, ценностях, культуре. Именно от того, каковы позиции современного молодого поколения, каков его моральный облик, зависит развитие общества в целом, энергия, мировоззрение; нравственное здоровье молодежи определяет судьбу, будущее народа, общества, страны.

Как правило, под свободным временем понимают период времени, когда человек, не имея обязательных дел (учеба, работа, домашние дела и т. д.), предоставлен себе в выборе занятий. Свободное время используется, для двух основных целей – для отдыха и развлечений и для саморазвития, самовыражения, причем вторая цель важнее первой, так как закладывает фундамент для дальнейшего развития личности. В этом значение свободного времени, в использовании его для достижения своих целей, для самовыражения личности.

Использование свободного времени напрямую зависит от среды проживания, так, в сельской местности, в небольшом или крупном городе существует совершенно разные воз-

возможности для проведения свободного времени. Сегодня в крупных городах проживает большое количество молодежи, прежде всего, студенческой, молодых людей как родившихся в городе, так и приехавших на обучение из сельских районов региона, других городов и регионов. В крупных городах действует несколько десятков, а иногда и сотен высших и средних профессиональных учебных заведений. Крупный город также привлекает работающую молодежь, которая находит здесь возможности для поиска достойной работы, построения успешной карьеры, организации бизнеса, использовать имеющиеся умения и навыки и получить новые. Сегодня в любом крупном городе больше возможностей для активных, целеустремленных молодых людей, думающих о своем будущем, нежели в малых и средних городах или тем более в сельской местности. Именно поэтому важно рассмотреть крупный город как среду использования свободного времени современной городской молодежи.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что крупный город оказывает следующее влияние на использование свободного времени современной молодежи:

- как правило, в любом крупном городе действует большое количество самых разнообразных учреждений культурно-досуговой сферы (кинотеатры, театры, музеи, филармонии, цирк и т. д.), отдыха и рекреации, а также различные секции и клубы по интересам;
- в крупном городе выше уровень жизни населения, и как следствие, у его жителей больше возможностей для использования свободного времени по своим интересам;
- сегодня в крупном городе все еще более доступны информационные ресурсы, в том числе развита сеть Интернет, более доступна компьютерная техника и т. д.;
- в крупном городе культивируется престижность тех или иных видов досугового поведения, развиваются «модные» формы использования свободного времени, в том числе посещение ночных клубов, ресторанов, проводятся модные показы, действуют различные организации и объединения активного отдыха, в том числе экстремальных видов спорта;
- в крупном городе больше возможностей для интеллектуального и физического развития личности, действуют различные библиотеки, научные и культурные центры, а также есть стадионы, плавательные бассейны, беговые дорожки, тренажерные залы и т. д.
- в крупном городе больше возможностей для творческой реализации личности, например, можно попробовать себя в дизайне, журналистике, рекламе, маркетинге и т. д.

В 2011 г. в г. Иркутск был проведен опрос, в котором приняло участие 999 человек в возрасте от 14 до 35 лет. Необходимо отметить выбранный возрастной интервал, так 14 лет – это время получения паспорта гражданина РФ, а 35 лет – крайний срок для получения стату-

са молодого ученого, молодого специалиста или члена молодой семьи. 55 % из общего числа опрошенных женского и 45 % мужского пола. Одна пятая часть – старшекласники, 10 % – студенты колледжей, 42 % – студенты вузов и почти треть – работающая молодежь.

В целом, в ходе исследования было выявлено, что молодежь, проживающая в таком крупном городе как Иркутск, имеет достаточно широкие возможности для эффективного использования своего свободного времени, это и развитая инфраструктура города, работа культурно-досуговых учреждений, большое количество культурно-массовых мероприятий, доступность сети Интернет, а также новые формы использования свободного времени.

Опрос показал, что современная городская молодежь много и часто общается с друзьями и родственниками, читает новости и ищет информацию во всемирной сети Интернет, активно общается в социальных сетях, посещает кинотеатры, много гуляет на свежем воздухе, любит читать художественную литературу, занимается спортом и туризмом, смотрит телевизионные передачи. Кроме того, существует ряд особенностей использования свободного времени, связанные с возрастом, полом и видом деятельности городской молодежи.

Так, например, опрошенные школьники часто посещают Интернет, много общаются с друзьями как «в живую», так и в популярных социальных сетях «Вконтакте», «Одноклассники», «Facebook» и др., занимаются спортом, посещают кино, гуляют на свежем воздухе и читают художественную литературу, однако, они практически не смотрят телевизионные передачи, редко читают газеты, журналы и специальную литературу. Структура использования свободного времени у студентов колледжей близка к аналогичной у старшекласников, за исключением того, что они больше смотрят телепередачи и гуляют на свежем воздухе.

Структура использования свободного времени у студентов высших учебных заведений отличается от двух предыдущих групп, прежде всего, тем, что она более сбалансированная. Опрошенные студенты иркутских вузов много общаются с друзьями, пользуются Интернетом, занимаются спортом и туризмом, читают художественную литературу и смотрят телевизионные передачи, общаются с родственниками и посещают кинотеатры, занимаются любимым делом, хобби и посещают кафе, рестораны, ночные клубы и дискотеки.

Необходимо отметить, что существуют определенные различия в формах использования свободного времени студентами разных иркутских вузов, например, студенты Байкальского государственного университета экономики и права больше занимаются спортом и туризмом, чаще посещают кафе, рестораны, ночные клубы и дискотеки, студенты Иркутского государственного университета больше читают художественной и специальной литературы, чаще пользуются социальными сетями, студенты Иркутского государственного лингвистического университета значительно чаще остальных посещают учреждения культуры и искус-

ства, больше смотрят телепередачи, в то время как студенты Иркутского филиала Московского государственного технического университета гражданской авиации больше гуляют на свежем воздухе, общаются с друзьями и родственниками, но меньше занимаются туризмом, реже посещают рестораны, кафе, ночные клубы и другие развлекательные заведения.

Свободное время рабочей молодежи немного отличается от учащихся и студентов, это обусловлено спецификой их деятельности, так, например работающая молодежь в возрасте до 25 лет, помимо традиционного общения с друзьями, часто посещает кино, много общается в социальных сетях, активно пользуется интернетом, гуляет на свежем воздухе, общается с родственниками, посещает разные кафе, ночные клубы и дискотеки, смотрит телепередачи и занимается спортом. Видна тенденция к использованию свободного времени в развлекательных целях. Старшая работающая молодежь в возрасте 25–30 лет также в свободное время общается с друзьями и родственниками, посещает интернет, смотрит телевизионные передачи, читает художественную литературу, посещает культурные мероприятия. Следует отметить, что в значительной степени, по сравнению с предыдущей категорией, снизились показатели занятий спортом, посещения кафе, ресторанов, ночных клубов и дискотек, в то же время увеличились показатели занятий туризмом и рукоделием, просмотра телепередач, а также занятий любимым делом. Что касается работающей молодежи в возрасте от 30 до 35 лет, то представители этой категории много общаются с друзьями и родственниками, посещают интернет, много смотрят телепередачи, посещают кино, театры, концерты, выставки и музеи, гуляют на свежем воздухе, а также активно занимаются спортом и туризмом.

Современная городская молодежь активно использует свободное время, как для отдыха и развлечений (общение с друзьями, в том числе в социальных сетях, просмотр телепередач, посещение кафе, ресторанов, ночных клубов, дискотек), так и для своего саморазвития (занятия спортом, чтение художественной литературы, посещение сети интернет). Независимо от возраста, будь это молодой человек в возрасте 16 лет или в возрасте 35 лет, наибольшее значение для них имеет общение с друзьями, причем как непосредственно «вживую», в компании друзей, так и в сети интернет, с помощью различных социальных сетей.

Таким образом, современная городская молодежь много общается с друзьями и родственниками, читает новости и ищет информацию в сети Интернет, общается в социальных сетях, посещает кинотеатры, много гуляет на свежем воздухе, читает художественную литературу, занимается спортом и туризмом, смотрит телевизионные передачи. Наряду с традиционными формами использования свободного времени молодежи, большое значение в современных условиях имеют новые формы, прежде всего, связанные с возможностями сети

Интернет. В целом условия крупного города способствуют использованию свободного времени молодежи для различных целей, в том числе для развлечения, отдыха, и саморазвития.

В ходе исследования были выявлены основные проблемы использования свободного времени современной городской молодежи в условиях крупного города:

- главнейшей является преобладание форм свободного времени развлекательного характера, низкая мотивация молодежи к развивающему аспекту его использования;
- неумение современной городской молодежи правильно и эффективно распределять свободное время, рационально его использовать с наибольшей пользой для себя;
- снижение значимости общественной деятельности. Это связано с тем, что процесс социализации современного молодого поколения пришелся на 1990-е – начало 2000-х гг., когда система молодежной политики практически отсутствовала, а советская инфраструктура молодежной сферы уже не работала. Это привело к практическому исключению целого поколения из процессов выработки решений, связанных с общественно-политической жизнью и, как следствие, к деформации духовно-нравственной сферы, а также исключению значительной части молодежи из активной производительной и творческой деятельности.

Для решения указанных проблем необходимы следующие меры:

- на государственном уровне: организация эффективной молодежной политики, повышение роли молодежи в государственной и общественной жизни; повышение значимости общественной деятельности в жизни молодежи; улучшение социально-экономических условий; пропаганда чтения, здорового образа жизни, посещения учреждений культуры;
- на региональном уровне: поддержка и развитие сети учреждений по работе с молодежью; проведение мероприятий, направленных на развитие творческого, научного потенциала молодежи, включая поиск, выявление, поддержку талантливой молодежи; укрепление института семьи, поддержка молодых семей; поддержка молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации; организация временной, сезонной и постоянной трудовой занятости молодежи; вовлечение молодежи в социальную практику, движение волонтеров, развитие добровольческого движения, поддержка общественных инициатив; профилактика асоциальной деятельности молодых людей; методическая и финансовая помощь при создании и организации деятельности детских и молодежных общественных объединений;

- на уровне учебных заведений: организация культурно-воспитательной работы, повышение интереса студентов к общему уровню своего развития; активизация системы студенческого самоуправления вузов и ссузов; проведение специальных тренингов по повышению эффективности использования свободного времени современной городской молодежи в современных условиях; увеличение доли занятых в общественной деятельности.
- на уровне индивида, главное – научиться рационально использовать свое время, для этого можно использовать навыки тайм-менеджмента (управления временем), прежде всего, необходимо повышать долю развивающих форм использования свободного времени (спорт, чтение, посещение культурных учреждений и т.д.); во-вторых, следует снизить объем времени, проведенного в интернете, в социальных сетях, за компьютерными играми и другими неэффективными формами использования свободного времени городской молодежи.

Таким образом, в целом, повышение эффективности и рациональности использования свободного времени современной городской молодежи зависит от двух доминант – объективных условий (объем свободного времени, наличие у молодых людей разных видов ресурсов, прежде всего, финансовых, материальных и др.) и субъективных (мотивация, желания человека, модность, престижность досуга и т. д.). Свободное время сегодня – это ценность, которую нужно использовать для саморазвития, самосовершенствования личности человека, приобретения новых знаний, умений, навыков, которые пригодятся впоследствии.

И. А. Владыкина

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОЗДАНИИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА РЕГИОНА

Чаще всего под понятием «историко-культурный центр» понимают места сосредоточения историко-культурных памятников, архитектурных ансамблей, представляющих собой несомненную ценность как шедевры древнего зодчества, изобразительного искусства, а также места духовного и культурного становления, боевой славы или скорби народа. Это общее представление. Как правило, историко-культурный центр – это целый комплекс, включающий охрану памятников культуры, ландшафтов, реставрационные работы, музейную, научно-исследовательскую и издательскую деятельности, возрождение традиционных праздников и промыслов на исторически значимых территориях с целью просвещения населения и

воспитания в духе бережного отношения к наследию прошлого, почитания традиций и обычаев разных народов.

Немаловажным в современный период становится и включенность историко-культурных центров в сферу социально-экономического развития той местности, где расположены комплексы, путем формирования туристической инфраструктуры с опорой на материальную базу центров и привлечением их историко-культурного потенциала.

Учитывая широкий спектр выполняемых в рамках историко-культурного комплекса работ, центры, что вполне оправданно при решении конкретных задач, выбирают из вышеперечисленного свое приоритетное направление, на основании которого и строится дальнейшая стратегия развития организации.

Таким образом, историко-культурные центры, по сути, представляют собой новую модель деятельности культурных институтов региона, где они расположены, которая позволяет модернизировать существующую в регионе инфраструктуру туризма, культуры и связанного с ней института дополнительного образования.

Основными целями создания таких центров являются разработка и воплощение новой модели культурной деятельности в регионе путем создания интерактивной зоны общения по проблемам истории, культуры и искусства древних обществ и цивилизаций, их роли и места в мировом историческом процессе, а также их влияния на современный мир.

Если говорить об основных составляющих деятельности историко-культурных центров, таковыми должны являться культурно-просветительское, научное, образовательно-воспитательное, спортивно-оздоровительное, туристско-развлекательное направления.

В контексте данной работы хотелось бы более подробно остановиться на образовательно-воспитательном направлении деятельности центра.

Оно предполагает проведение работы по созданию культурно-досуговой среды с разными категориями населения – организацию кружков, клубов, объединений и других форм проведения досуга. Это может быть проведение на базе центра молодежных и детских конференций, слетов, конкурсов, фестивалей разных направлений: научных (краеведческих, исторических, экологических, этнографических и других), спортивных, культурных (музыкальных, художественных, фольклорных, декоративно-прикладного творчества) и прочих.

Одной из новых (а фактически возрожденной старой) форм работы центра может стать организация и проведение летних полевых детских слетов и лагерей.

Расширение кругозора неизбежно влечет за собой повышение интереса к многообразной культурно-досуговой и образовательной деятельности, что в совокупности способствует формированию активной жизненной позиции человека.

Создание в центре образовательных программ, включающих в себя циклы лекций, видеофильмы и направленных на пропаганду и внедрение знаний, воспитание бережного отношения к истории и природе родного края, должно стать составной частью его образовательно-воспитательной работы.

Таким образом, мы видим, что создание и функционирование центра напрямую зависит от деятельности образовательных учреждений как общего, так и дополнительного образования.

Работа по созданию историко-культурного центра предполагает активизацию и внедрение новых форм сотрудничества с государственными и общественными организациями, образовательными учреждениями, музеями, научно-исследовательскими центрами и частными лицами. Использование этих форм, а также новых технологий, в том числе и информационных, может обеспечить выход на принципиально новый уровень культурно-просветительской, образовательной, экспозиционно-выставочной и туристической деятельности, который позволит создать рекреационную зону принципиально нового типа, будет способствовать расширению аудитории и сделает историко-культурный центр весьма перспективным ресурсным источником с практически неограниченными возможностями.

В Свердловской области несомненной ценностью с точки зрения возможности создания историко-культурного центра обладает территория городского округа Верхотурский.

Как известно, город Верхотурье был основан в 1598 г. и на протяжении почти двухсот лет являлся военным, экономическим и культурным форпостом в регионе, поскольку через него проходила государева дорога из России в Сибирь. Утратив со временем свое административное и торговое первенство, Верхотурье был и остается духовной столицей Урала. Здесь действуют Свято-Николаевский мужской и Покровский женский монастыри – старейшие монашеские обители Екатеринбургской епархии. Здесь с 1704 г. пребывают святые мощи праведного Симеона Верхотурского.

В настоящее время Верхотурье и его историческая округа представляют собой своеобразный заповедник с практически неосвоенными историко-культурными ресурсами.

К 400-летию Верхотурья правительством области была реализована масштабная программа «Возрождение», ставившая своей целью восстановление памятников культурного наследия и создание транспортной инфраструктуры. Но главная цель – последующее автономное развитие Верхотурья без государственных дотаций, дальнейшее восстановление объектов культурного наследия и их содержание – была достигнута не в полной мере.

Именно создание новой модели экономического развития этой территории на базе историко-культурного наследия и высокого туристско-рекреационного потенциала стало целью

реализации новой программы – «Формирование туристско-рекреационной зоны «Духовный центр Урала», которая реализуется Правительством Свердловской области с 2011 г.

Рассмотрим основные элементы создания историко-культурного центра в контексте интересующего нас подхода – создания системы образовательных учреждений, работающих в структуре такого центра. В настоящее время на территории городского округа Верхотурский расположены пять учреждений общеобразовательного обучения: три общеобразовательные школы в городе Верхотурье, Меркушинская основная общеобразовательная школа (в селе Меркушино) и Карелинская основная общеобразовательная школа (в пос. Карелино).

Учреждения дополнительного образования и культурно-досуговые учреждения в округе представлены «Досуговым центром», осуществляющим деятельность по организации досуга и приобщению жителей округа к творчеству и любительскому искусству; детской музыкальной школой; детской библиотекой и центральной библиотекой им. И. А. Мухлынина; Верхотурским историко-архитектурным музеем-заповедником; Православным музеем, созданным для культурно-просветительской деятельности на территории Свято-Николаевского мужского монастыря; Театром-студией «Логос».

В силу историко-культурной значимости Верхотурья как паломнического центра нельзя не упомянуть также образовательные учреждения православной культуры: Воскресную школу и Верхотурское духовное училище, которые сейчас находятся в стадии реформирования и превращения в единый Православный культурно-просветительский центр.

Каждое из этих образовательных и культурно-досуговых учреждений может и должно внести свою лепту в работу историко-культурного центра, осуществляя его функции – культурно-просветительскую, образовательно-воспитательную и туристско-развлекательную – через свою основную деятельность.

Так, Меркушинская школа является активным участником Всероссийского конкурса среди школьников «Я – исследователь». В этом году ученики младших классов представили на Региональный этап конкурса свою исследовательскую работу, в которой изучили знаменитые и неизвестные храмы Верхотурского округа, создали игру и пособие для уроков ОПК.

Клубная деятельность «выходит в люди»: к примеру, заведующая Дерябинским сельским клубом Наталья Головизнина проводит выездные мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству «Тайны нетканного гобелена», участницами которых с удовольствием становятся школьницы окрестных сел и деревень – Дерябина, Меркушина, Лаптевой.

Летом 2012 г. в Верхотурье прошли заседания областного отделения Ассоциации учителей истории и обществознания. Принимающей стороной выступил Верхотурский историко-архитектурный музей-заповедник, многие научные сотрудники которого имеют за плечами пе-

дагогический стаж и хорошо понимают проблемы современной школы. Директор музея-заповедника Николай Новиченков рассказал собравшимся о задачах музейной педагогики и необходимости сотрудничества между музеями и образовательными учреждениями. Помощь в организации мероприятия оказали: Верхотурская гимназия № 1, предоставившая помещение и техническое обеспечение для проведения заседаний, а также Николаевский мужской монастырь, подготовивший экскурсии. Размещением гостей занималась паломническая гостиница.

В Духовной столице Урала уже седьмой год работает театр-студия «Логос». Актеры театра – юные воспитанники Верхотурского Духовного училища. Явление, по сути, уникальное на Урале. Для многих ребят театр и занятия с режиссерами – шанс узнать о мире больше, чем это возможно в их размеренной жизни. Ранее постановки «Логоса» были приурочены к праздникам и торжествам – сдаче экзаменов, Рождеству, Пасхе, и носили миссионерский характер. Но за последний год появилась потребность творческого роста.

Как в настоящее время взаимодействуют все вышеперечисленные учреждения? Несомненно, взаимосвязь есть и осуществляется она, прежде всего, при реализации мероприятий по формированию культурно-исторического центра.

Одним из проявлений такой взаимосвязи является создание общего календаря событий городского округа Верхотурский. Мультипликативный характер каждого мероприятия, соединяющий в себе формат городского праздника, фольклорного фестиваля и торговой ярмарки, является связующим звеном между его организаторами и участниками, поскольку все учреждения образования (особенно дополнительного образования) и культурно-досуговой сферы активно участвуют в них. Информационная и просветительская активность образовательных учреждений также позволяет сделать вывод о понимании собственной значимости образовательного или культурно-досугового учреждения в формировании культурного центра.

Подведем итог. Одним из ярких примеров взаимосвязи и взаимодополнения культуры и образования служит феномен создания историко-культурных центров – территорий, являющихся средоточием объектов культурного наследия. Важно отметить, что в городском округе Верхотурский – удаленной от Екатеринбурга сельской местности – уже реализуется принцип создания такого историко-культурного центра, где существует сложная взаимосвязь социума, природы и культуры. Следовательно, создание историко-культурного центра в городском округе Верхотурский с большой вероятностью будет иметь впоследствии эффект двойного действия: сохранение самобытной среднеуральской культуры и оказание экономической поддержки территории. И деятельность образовательных учреждений является здесь ключевым элементом по приданию историко-культурному центру системной целостности. По существу это средство, которое направлено на его создание.

ЗНАЧЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКА В ВУЗЕ

Переход из школьной системы образования в вузовскую, т. е. для школьников новую социальную среду, представляет для них сложный адаптационный процесс. Известно, что латинский термин адаптация (*adapto*) означает приспособление к изменяющимся условиям внешней, в нашем случае – вузовской, среды. Адаптация к обучению в вузе представляет собой многогранный процесс, в котором необходимость освоения первокурсником основ информационной культуры должна играть значительную роль.

Для библиотеки, как особого структурного подразделения вуза, отвечающего за библиотечное и информационное обеспечение учебного процесса, необходим инструмент изучения состояния информационных компетенций бывших школьников, поскольку именно они влияют на развитие личности выпускника вуза, подготавливают его к жизни и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде и будут использованы им на протяжении всей жизни. Знание уровня развития информационных компетенций студентов младших курсов позволит библиотеке предпринять определенные действия для его повышения уже на первом курсе.

Библиотечная энциклопедия трактует понятие информационной культуры как составной части общей культуры, представляющей собой совокупность знаний, навыков и правил, созданных в области информационной деятельности и позволяющих потребителю информации свободно ориентироваться в информационном пространстве [1, с. 417].

В школе у ученика должны развиваться компетенции для самостоятельной работы с информационными источниками, в частности для написания рефератов, конспектов, подготовки выступлений. Данные компетенции требуют знания возможностей библиотеки [2, с. 25]. Но в вузе к бывшему школьнику предъявляются иные, более сложные требования для написания научных работ (рефератов, курсовых работ и проектов) и работы с массивами научной информации при их подготовке. С каждым годом они становятся все более строгими. С недавнего времени в работу преподавателей стали внедрять систему «Антиплагиат», что позволяет понять, насколько оригинальна работа студента и есть ли в ней заимствованные фрагменты. Адаптация к требованиям вуза у студентов младших курсов проходит довольно болезненно. Тут как раз и нужно выводить на новый уровень развития информационные компетенции. Они помогут студентам быстрее адаптироваться и уже на ранних сроках обучения в вузе выдавать качественные научные работы.

Для изучения уровня развития информационных компетенций у студентов и преподавателей и восприятия ими библиотечных сервисов в 2012 г. Зональной научной библиотекой Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (ЗНБ УрФУ) было проведено социологическое исследование по теме «Изучение восприятия пользователями библиотечно-информационного сервиса». Это исследование было пилотным, в нем приняло участие более 400 человек, из которых студентов младших курсов было более 100.

По итогам данного исследования студенты узнают о наличии библиотеки в вузе в основном из «Памятки первокурсника» (47 %) и курса «Основы информационно-библиографической культуры» (26 %).

Исходя из результатов исследования, подавляющее большинство (86 %) студентов 1–2 курсов считают, что им достаточно информации об услугах, предоставляемых библиотекой. Хотя студенты младших курсов из всех услуг, предлагаемых библиотекой, знают в основном стандартный набор – выдачу документов (13 %), продление срока пользования документами (18 %), услуги читальных залов (23 %), использование электронного каталога (19 %). О межбиблиотечном абонементе и электронной доставке документов (МБА и ЭДД) знают всего 11 % респондентов, а о предоставлении подписных электронных ресурсов знают всего лишь 3 % данной группы студентов.

Можно отметить, что студенты используют в основном те же услуги, которые они знают, – выдача документов (20 %), продление срока пользования документами (23 %), услуги читальных залов (26 %), электронный каталог (19 %). МБА и ЭДД используется всего 4 % студентов, хотя знают об этой услуге значительно больше (11 %). Электронными ресурсами пользуются 3 % студентов 1–2 курсов.

В настоящее время идет тенденция увеличения затрат библиотеки на приобретение электронных зарубежных ресурсов и электронных библиотечных систем (ЭБС). Наличие ЭБС в библиотеке вуза продиктовано требованиями Министерства образования и науки Российской Федерации (приказ № 133 от 23.04.2008, обязывающий комплектовать вузовские библиотеки в том числе учебно-методической литературой, включенной в электронно-библиотечные системы). Но, как уже говорилось выше, всеми этими ресурсами пользуются лишь малая часть студентов.

На вопрос «По каким причинам Вы не используете электронные ресурсы библиотеки?» большинство студентов ответили, что в этом нет необходимости (41 %). Может ли это означать, что к написанию научных работ студентов предъявляют не очень высокие требования? Получается, если этого не делать, то к старшим курсам студент подойдет совершенно

неподготовленный, он просто потеряется в огромном информационном пространстве. 17 % студентов младших курсов отметили, что они просто не знают об электронных ресурсах, хотя и отмечают при этом, что информации об услугах ЗНБ им достаточно.

Среди студентов 1–2 курсов выявилась тенденция, согласно которой 52 % посещают библиотеку 1–5 раз в год, то есть, скорее всего, в периоды «массовой» выдачи и сдачи литературы, а 22 % признались, что не знают даже режима работы ЗНБ.

Основную информацию обо всех услугах и мероприятиях библиотека размещает на собственном сайте, но стоит отметить, что из всего числа опрошенных студентов младших курсов 42 % отметили, что знают адрес сайта библиотеки, но 76 % из общего числа ответили, что вообще не посещают данный сайт. Таким образом, огромное количество информации не доходит до ее потенциальных потребителей, либо эта информация становится просто не актуальной, хотя ЗНБ на своем сайте предоставляет ряд услуг для удаленного пользования, в частности поиск по электронному каталогу.

Из 24 % респондентов, которые все же посещают сайт ЗНБ, большинство (57 %) совершают поиск в электронном каталоге, разделы новостей или режима работы просматривает малый процент пользователей.

О проблеме адаптации школьников к вузовской среде говорят очень много, но в данном докладе она была рассмотрена с точки зрения библиотеки. Используя подход разложения проблемы на составляющие, было выявлено требование к развитию информационных компетенций, отвечающее за помощь в адаптации школьников и студентов младших курсов к обучению в вузе (рис. 1).

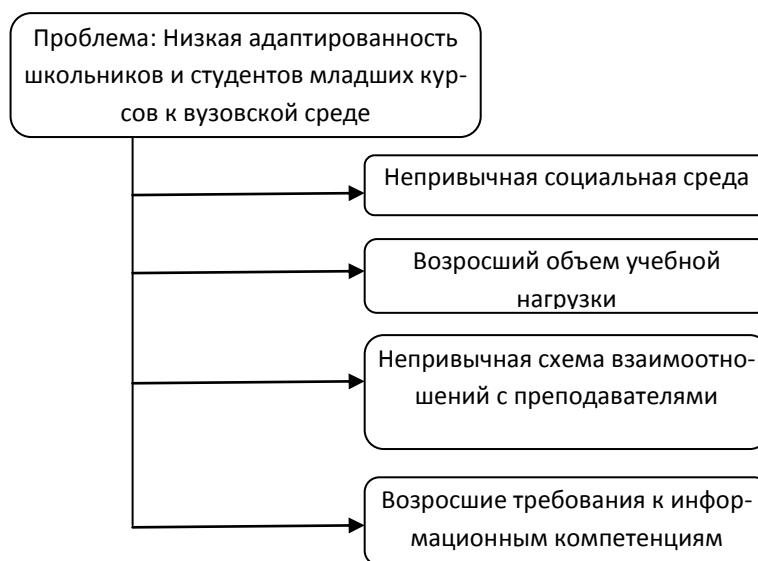


Рис. 1. Роль информационных компетенций обучаемого в процессе адаптации

Зональная научная библиотека оказывает влияние на развитие информационных компетенций студентов. Для реализации этого процесса ЗНБ проводит определенные мероприятия для школьников и студентов младших курсов.

Итак, для того чтобы предпринять какие-либо действия, нужно знать, на каком уровне развития находятся информационные компетенции студента. Для этого в ЗНБ УрФУ было проведено социологическое исследование, которое позволило оценить уровень развитости информационных компетенций у студентов младших курсов. Планируется проводить мониторинг развития компетенций для своевременной разработки корректирующих и предупреждающих действий.

Например, в 2011 г. на площадке ЗНБ УрФУ была проведена обзорная лекция о предоставляемых библиотечных услугах для школьников старших классов нескольких школ-лицеев «Библиотека – ступени к познанию», которая включила и экскурсия по библиотеке, и рассказ об ее истории. Можно отметить, что многим школьникам данные занятия показались интересными и информативными, и некоторые высказали желание стать пользователями ЗНБ.

Согласно письму Министерства образования и науки Российской Федерации № АП-105/07 от 09.02.2011 «Об обеспечении свободного доступа к фондам библиотек» получить доступ к фондам библиотеки имеет право любой пользователь старше 14 лет и библиотека готова принять их в ряды своих читателей. Ученики старших классов уже вполне могут пользоваться услугами ЗНБ УрФУ, развивать личностные информационные компетенции и адаптироваться к требованиям вуза постепенно.

По заявкам институтов ЗНБ проводит для студентов занятия «Основы информационно-библиографической культуры». На них студент узнает, что такое правильное «чтение» библиографического описания, поймет, как оптимизировать информационный поиск в электронном каталоге и глобальной сети, получает навыки работы с информацией, ее анализа и свертывания, составления грамотного библиографического списка и оформления ссылок. И, наконец, у студента появляется знание норм информационного права и соблюдение информационной этики.

Как уже говорилось ранее, адаптация означает приспособление к изменяющимся условиям внешней среды. В жизни студента библиотека играет немаловажную роль. Получая навыки поиска и работы с качественной информацией, бывший школьник легче перенесет даже возросшие учебные нагрузки, так как он быстрее начнет справляться со всеми видами самостоятельных работ.

государственная библиотека. М., 2007.

2. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Г. А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учеб.-метод. пособие. М., 2002.

И. Г. Гурова

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогическое сопровождение адаптации в образовании – направление достаточно молодое, но в современный период активно развивающееся. Впервые к проблемам педагогического сопровождения обратились известные российские педагоги-исследователи К. Д. Ушинский и В. А. Сухомлинский. За последние годы эта проблема широко раскрывалась с различных точек зрения в научных исследованиях современными учеными Ю. С. Васильевой, Е. А. Гингель, А. Н. Руденко, А. Ю. Лахтиным, Л. А. Антиповым, М. Р. Шабалиной, Е. Н. Леонтьевой и др.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно – организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого учащегося в образовательной среде. Под педагогическим сопровождением адаптации учащейся молодежи к образовательной среде вуза понимается процесс взаимодействия субъектов адаптации, характеризующийся наличием управленческих и методических составляющих, направленный на успешное обучение и развитие каждого учащегося в образовательной среде вуза.

Известно, что начальный этап адаптации к вузовской среде в процессе развития личностей будущих специалистов играет особую роль. Сложность его заключается в том, что у студентов 1 курса происходит перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций личностей, осваиваются новые способы познавательной деятельности и формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений. И чем эффективнее пройдет адаптация студентов к вузовскому обучению, тем выше будет психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах. Помимо этого смена привычной среды может быть обострена неудовлетворенностью результатами учебы, межличностными отношениями, потерей привычного статуса в группе, тревогой в выборе будущей профессии, что приводит к стрессам, нервному истощению, утомляе-

мости, к так называемому адаптационному синдрому – дезадаптации, а, в конечном счете, и к отчислению студентов из вуза.

Анализ проведенных ранее исследований выявил, что в подавляющем большинстве работ проблема адаптации рассматривается на этапе, когда выпускник уже стал студентом, при этом анализируются только вузовские возможности для облегчения или ускорения процесса адаптации. Мы считаем, что успешная социально-педагогическая адаптация в средней школе является фундаментом для адаптации в высшем учебном заведении.

В свете исследуемой проблемы на базе лаборатории социально-политических исследований и прогнозирования гуманитарного факультета Тульского государственного университета с 1998 г. реализуется диагностическое исследование, направленное на комплексное изучение адаптации студентов, абитуриентов и учащихся старших классов в образовательной, экономической и досуговой сферах [1]. В рамках исследований осуществляется диагностика ожиданий и опасений абитуриентов и студентов-первокурсников, а также самооценка студентами процесса обучения в Тульском государственном университете [3].

На базе результатов диагностики были определены основные направления воздействия на процесс адаптации учащейся молодежи к вузовской среде: 1) необходимость профориентации старшеклассников на этапе подготовки «школа–вуз», как начальном этапе адаптации к вузовской среде; 2) адаптация первокурсников к учебному процессу и уровню самостоятельности при его освоении в отличие от школы; 3) социальная адаптация студентов младших курсов, связанная с выстраиванием взаимоотношений внутри студенческой группы и курса, а также с выстраиванием взаимоотношений с преподавателями; 4) психолого-педагогическая адаптация первокурсников, связанная с личностным развитием и самореализацией себя в различных видах деятельности.

Для выполнения данных задач была разработана программа социально-педагогического сопровождения учащейся молодежи на этапе подготовки «школа–вуз». Основные задачи программы педагогического сопровождения: формирование базовых компетентностей учащихся старших классов школ на этапе подготовки к поступлению в вуз; обеспечение механизмов оптимизации периода адаптации студентов-первокурсников в условиях вуза; формирование у студентов позитивных мотивов к обучению; создание дополнительного пространства самореализации личности во внеучебное время; предупреждение и снятие у студентов-первокурсников психологического и физического дискомфорта, связанного с их включением в новую образовательно-воспитательную среду; создание благоприятного социально-педагогического микроклимата в студенческих группах; оказание консультативно-педагогической помощи по ликвидации проблемных ситуаций в микросреде студентов.

В программу включен комплекс мероприятий:

- организация профессиональной ориентации школьников старших классов;
- тестирование абитуриентов на предмет отношения к системе высшего образования;
- проведение социально-педагогической диагностики студентов первокурсников;
- определение критериев адаптированности к вузовской среде и создание мониторинговой карты исследования адаптированности;
- организация и проведение (в указанные сроки согласно программы) комплекса адаптационных мероприятий;
- проведение контрольных методов исследования, направленных на изучение сложившегося уровня адаптированности и своевременного внедрения корректирующих мероприятий.

Подготовительный этап исследования был направлен на выявление организационно-педагогических детерминант социально-педагогической адаптации и определены критерии адаптированности студентов 1 курса, к которым относятся: уровень мотивации к обучению в вузе; уровень сформированности профессиональных компетенций; уровень сформированности социально-психологических компетенций.

Под мотивацией учебной деятельности понимается вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность, характер деятельности и поведение личности. Уровень сформированности профессиональной компетенции представляет совокупность полученных знаний, умений, навыков, аналитических и коммуникативных качеств студента, обеспечивающих ему способность достигать необходимых результатов в ходе обучения. Уровень сформированности социально-психологической компетенции, определяет готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Для отражения динамики развития базовых показателей (количественных характеристик) адаптации первокурсников к учебному процессу была использована мониторинговая карта исследования адаптированности, представленная в табл. 1.

В ходе констатирующего этапа исследования для отражения результативной стороны процесса адаптации в конце сентября было проведено анкетирование студентов первого курса на предмет адаптированности к вузовской среде. Апробирование программы проводилось на гуманитарном факультете ТулГУ.

Мониторинговая карта исследования адаптированности

Критерии	Показатели (уровень в %)	Диагностический инструментарий	Методы сбора информации	Периодичность, сроки	Форма представления
Уровень мотивации к обучению в вузе	а – высокий 80–100 % б – средний 60–70 % в – низкий 40–50%	Анкетирование, наблюдение	Опрос, наблюдение, беседа	В начале 1 сем. В конце 1 сем, В конце 1 курса	Карта наблюдения, таблица и диаграмма
Уровень сформированности Профессиональной компетенции		Система дидактических заданий	Опрос, наблюдение, пооперационный анализ		Таблица и диаграмма
Уровень сформированности социально-психологической компетенции		Анкетирование, наблюдение	Опрос, наблюдение, беседа		Таблица и диаграмма

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы обеспечивалась практическая организация содействия адаптации студентов посредством апробации программы педагогического эксперимента, включающего следующие основные разделы: 1) просветительская психолого-педагогическая деятельность, направленная на формирование психологических знаний, повышение уровня социально-психологической компетентности преподавателей и студентов; 2) развивающая психолого-педагогическая деятельность (ролевые игры, тренинги, ситуационные игры, диспуты, круглые столы, дискуссии и т. д.), организованная, как среди старшеклассников, так и в студенческих группах.

В ходе контрольного этапа опытно-экспериментальной работы было проведено диагностическое исследование, которое было направлено на изучение сложившегося уровня адаптированности при целенаправленной организации содействия данному процессу в экспериментальной группе студентов и без специально организованных мероприятий в контрольной группе.

С целью выявления результативной стороны процесса адаптации в конце первого курса было проведено анкетирование студентов на предмет адаптированности к учебной деятельности. Результаты анкетирования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительные данные уровней адаптированности студентов к вузовской среде контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп после внедрения программы

Срез	Группа	Адаптированность студентов, %		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
сентябрь	КГ	8,0	70,0	22,0
	ЭГ	11,0	66,0	23,0
февраль	КГ	13,5	66,0	20,5
	ЭГ	48,2	45,0	6,8
июнь	КГ	28,0	64,0	8,0

После апробации педагогической программы, все студенты экспериментальной группы нами были разделены по уровню адаптированности на три категории.

Высокий уровень адаптированности к вузовской среде показывает, что студент легко осваивает учебные предметы, успешно и в срок выполняет учебные задания; свободно выражает свои мысли, хорошо адаптировался к психо-эмоциональным нагрузкам, может проявить свою индивидуальность и способность на занятиях. В экспериментальной группе по окончании первого курса процент студентов, имеющий высокий уровень адаптированности, повысился с 11 % до 56 %.

Средний уровень – студент в основном осваивает учебные предметы; в срок выполняет учебные задания, но бывает удовлетворен не только отличной, но и любой положительной оценкой; может проявить свою индивидуальность и способности на занятиях, но активности не проявляет; не всегда адекватно реагирует на замечания; не со всеми студентами в группе имеет ровные отношения. По окончании первого курса 41 % студентов из экспериментальной группы имеют средний уровень адаптированности (в контрольной – 64 %).

Низкий уровень – студент с трудом осваивает учебные предметы и выполняет учебные задания; ему трудно выступать на занятиях, выражать свои мысли; при необходимости он не может задать вопрос преподавателю; не может проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях; взаимоотношения в группе сложные. Такие студенты первыми бывают представлены к отчислению из вуза, не выдержав учебную и психологическую нагрузку. После внедрения программы педагогического эксперимента по окончании первого курса только 3 % студентов имеют низкий уровень адаптированности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Для объективного анализа и оценки уровня адаптации студентов первого курса к вузовской среде необходим систематический педагогический мониторинг по критериям: уро-

вень мотивации к обучению в вузе; степень сформированности общих учебных умений; степень сформированности социально-психологической компетенции.

Внедрение программы по адаптации учащейся молодежи к вузовской среде на этапе подготовки «школа–вуз» повышает уровень адаптированности студентов к вузовской среде.

-
1. Батанина И. А., Щербакова В. П., Маркина Н. Л. Социальная адаптация учащейся молодежи в условиях преобразований в современной России: монография / под общ. Ред. И. А. Батаниной. Тула, 2008.
 2. Бочарова О. Е. Маркетинговые исследования в процессе продвижения вуза на рынке образовательных услуг: монография. Тула, 2012.
 3. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М., 2010.

С. Г. Ермолаева

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНЧЕСТВА КАК КУЛЬТУРА SMART-ОБЩЕСТВА

Информатизация – это одно из наиболее значимых направлений мирового научно-технического процесса, важнейший фактор развития современного общества. Наличие большого количества информации делает необходимым наличие умения систематизировать, правильно обращаться с ней. Информационная культура, как и правовая, психологическая, медицинская в наше время не только утилитарная необходимость, но и составляющая общей культуры современного человека. Информационная культура – умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы [3].

В обществе необходимо взаимодействие, обмен разного рода информацией, поэтому информационная культура тесно связана с социальной природой человека. Она является продуктом реализации разнообразных способностей человека и проявляется в следующих аспектах:

- в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);
- в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты;

- в умении извлекать информацию из различных источников: как из периодической печати, так и из электронных коммуникаций, представлять ее в понятном виде и уметь ее эффективно использовать;
- во владении основными аналитическими методами переработки информации;
- в умение работать с различной информацией;
- в знании особенностей информационных потоков в своей области деятельности.

Информационная культура вбирает в себя знания из тех наук, которые способствуют ее развитию и приспособлению к конкретному виду деятельности (кибернетика, информатика, теория информации, математика, теория проектирования баз данных и ряд других дисциплин). Неотъемлемой частью информационной культуры являются знание новой информационной технологией и умение ее применять как для автоматизации рутинных операций, так и в неординарных ситуациях, требующих нетрадиционного творческого подхода.

В информационном обществе необходимо начать овладевать информационной культурой с детства, сначала с помощью электронных игрушек, а затем привлекая персональный компьютер. Развитие человека повторяет развитие общества, от простого к более сложному: от больших электронных машин к маленьким, но более сложным, персональным компьютерам. Мы приручили некоторых животных, мы приручили электронику, а также возможно, приручим атом и будем использовать его в домашних условиях.

Главные ресурсы развития информационного общества XXI в. (Smart-society) – интеллект, наука и информация. Чтобы достичь успеха, необходимо ориентироваться в информационном поле, эффективно работать и общаться в нем. Каким мы видим и как формировать Smart-society, какие требования к нам оно выдвигает? Студенты, молодежь, все, кому интересна эта тема, обсуждают на форумах, на конференциях приглашают к обсуждению всех неравнодушных к тому, каким завтра будет мир, общество, наша страна и мы сами. Что это за «облачные» технологии?

Для высших учебных заведений социальным заказом информационного общества следует считать обеспечение такого уровня информационной культуры студента, который необходим для работы в конкретной сфере деятельности. В процессе развития информационной культуры студента УрФУ наряду с изучением теоретической дисциплин информационного направления много времени уделяется компьютерным информационным технологиям, являющимся базовыми составляющими будущей сферы деятельности. Качество обучения при этом направлено на повышение степени закрепления устойчивых навыков работы в

среде базовых информационных технологий при решении типовых задач соответствующей сферы деятельности.

«В информационном обществе центр тяжести приходится на общественное производство, где существенно повышаются требования к уровню подготовки всех его участников. Поэтому в программе информатизации следует особое внимание уделить информатизации образования как направления, связанного с приобретением и развитием информационной культуры человека. Это, в свою очередь, ставит образование в положение «объекта» информации, где требуется так изменить содержание подготовки, чтобы обеспечить будущему специалисту не только общеобразовательные и профессиональные знания в области информатики, но и необходимый уровень информационной культуры» [3].

Информатизация связана с компьютеризацией, автоматизацией производственных процессов. Изначально, эти процессы существовали для совершенствования трудовой деятельности. В настоящее время наша страна стремительно движется в направлении развития технического прогресса, догоняя развитые страны. Интеграция в развитое общество возможна в том случае, если социально-экономическое развитие, правовое и нравственное состояние общества, информационная культура также будут развиваться достойными темпами. Повышение информационной культуры общества сопровождается дорогостоящими инновационными программами. И как отмечено в публикации В. В. Путина, важно не только отчитаться за выделенные и освоённые ресурсы, но и качественно сделать дело в той сфере, которую разрабатываем [2].

Согласно теории Э. Берна, любой человек может последовательно находиться в разных состояниях: Родитель, Взрослый и Дитя [1]. Взрослое состояние сравнивают с компьютером, психологическая защита в этом состоянии – рационализация. Можно вырасти, но ходить в детских штанишках, рост – это всесторонний процесс. Общество может войти во взрослое состояние тогда, когда научиться решать свои разные проблемы: технические, информационные, социальные и другие. Стоящие в настоящее время задачи по повышению информационной культуры всего общества, а особенно молодежи, студенчества, важно воспринимать как вызов современности, необходимость дальнейшего всестороннего прогресса: прогресса технологического, экономического, социального, политического и этического.

Рационализация нашего общества, которое стремится к прогрессу одностороннему, это палка о двух концах. Приобретая такие мощные инструменты в одной области, мы не можем забывать о наличии в человеке других сторон. Взрослый человек может испытывать ностальгию по детству и детскому состоянию. Взросление общества, как и взросление человека, все равно, что расставаться с детством: никуда не деться – растешь, а с другой стороны:

щмящее чувство расставания с чем-то очень наивным, но важным и хорошим в жизни, которое важно привнести и во взрослую жизнь. Информатизация общества – это часть общего развития общества, информационная культура общества, современных молодых людей – это часть общей культуры современного человека.

-
1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.
 2. Путин В. В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. Федеральный выпуск № 5708 (35). 20.02.2012.
 3. <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/43b84dff4f88b469c32576580026b4c0>

Г. З. Ефимова, М. Н. Кичерова

АКАДЕМИЧЕСКОЕ МОШЕННИЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Прямо пропорционально повышению уровня созидательной (творческой) активности населения возрастает важность такого качества личности как исследовательская честность и принципиальная недопустимость различных проявлений академического мошенничества. Академическое мошенничество определяют как разновидность мошенничества, реализуемая в рамках образовательной и/или научно-исследовательской деятельности, следствие низких морально-этических ценностей или их отсутствия.

Его проявления достаточно многочисленны: плагиат; дезинформация (предоставление ложной информации); фабрикация и фальсификация информации (организация несуществующих исследований, подделка эмпирических данных и результатов исследования, манипуляция статистическими данными); подлог (попытка прибегнуть к помощи для выполнения работы, которая впоследствии будет выдана за собственный труд); искусственное «накручивание» рейтинга научных публикаций и пр.

В исследовательской литературе, а также кодексах этики образовательных и научно-исследовательских учреждений, направленных на изучение и описание сущности академического мошенничества используются такие его синонимы как «академическая халатность» и «академический проступок».

Эпоха информационного общества позволила плагиаторам расширить способы добычи информации не только посредством бумажных шпаргалок, но и благодаря разнообразным техническим устройствам. Процесс «сору-past» и последующая распечатка «готового»

текста – относительно нетрудоемка, малозатратна как по материальным, так и по временным ресурсам. Уходит в прошлое разрабатываемая предыдущими поколениями студентов система условных сигналов для подсказок (кодированное кашлянье, чихание, стук, движения частей тела, шарканье и пр.).

Академическое мошенничество нивелирует социальную ценность и значимость образования, выявляя тем самым серьезные проблемы в организации данных социальных институтов. Студенты, способные к самостоятельным размышлениям и не желающие прибегать к плагиату снижают планку своих морально-нравственных притязаний под давлением большинства, которое затрачивает меньше усилий по выполнению работы, и получают высокие оценки.

Академическое мошенничество, недобросовестность, нерешенность этических проблем представляет беспрецедентную угрозу высшему образованию и науке в России. Об остроте проблемы говорит и тот факт, что в последнее десятилетие письма и даже рубрики на тему «Осторожно, плагиат!» появились во многих научных журналах («Общественные науки и современность», «Полис» «Социологические исследования», «Вопросы психологии», «Вопросы истории», «Наука в Сибири», «Отечественная история» и др.).

Полемика, которая ведется на страницах научных изданий и в СМИ говорит об остроте проблемы и необходимости поиска мер предотвращения мошенничества. В некоторых учебных заведениях проявление академического мошенничества настолько подтачивает глубинные ценности высшего образования и подрывает общественное доверие к университетам, что их деятельность начинает ассоциироваться с противозаконной и предосудительной. Все это свидетельствует как о масштабе проблемы, так и о значительном усугублении ситуации.

Мошенничество в целом и академическое мошенничество в частности изучают такие науки как экономика и криминалистика, социология, педагогика, психология и др. Изначально данный термин применялся исключительно к материальной сфере. Постепенно, с развитием общества термин «мошенничество» стал применяться и к нематериальной сфере. Стали говорить о проблеме интеллектуального мошенничества, мошенничества в интернете и др. Наиболее изученным остается экономический аспект мошенничества. С развитием информационного общества мы все чаще говорим о мошенничестве применительно к интеллектуальной собственности и авторскому праву.

В социологии академическое мошенничество рассматривается как результат аномии (Э. Дюркгейм) – антиобщественного явления, состояния общества, в котором заметная часть его членов, зная о существовании обязывающих их норм, относится к ним негативно или равнодушно [1, с. 17]. Р. Мертон рассматривал аномию как основу отклоняющегося поведе-

ния и состояние сознания, вызванное невозможностью достижения индивидуальных целей «законными путями».

Некоторые аспекты академического мошенничества можно рассматривать с точки зрения теневых практик, неформальных отношений, а также в рамках теории «институциональных ловушек». По мнению В. М. Полтеровича, под институциональной ловушкой понимается неэффективный, но устойчивый институт или норма [2, с. 9]. Опираясь на эту теорию, Е. Баловацкий говорит о «наличии в России своеобразной «диссертационной ловушки», под которой понимается процесс получения ученой степени людьми, не участвующими или участвующими в очень ограниченной степени в подготовке искомых диссертационных работ. Наличие подобного механизма в последнее время приобрело характер широко распространенной нормы. Наличие «диссертационной ловушки» как феномена приводит к постепенному выхолащиванию и разрушению российской науки» [3]. По мнению Е. Баловацкого, феномен «диссертационной ловушки» предполагает наличие трех групп факторов: фундаментальных (ресурсно-технологические возможности и макроэкономические характеристики системы), организационных (действующие законы и инструкции) и социетальных (сложившиеся стереотипы социального взаимодействия).

Образовательные сервисы размещают в интернете объявления о выполнении на заказ студенческих контрольных работ, курсовых, рефератов, дипломов и даже диссертаций. Как известно, диссертация – это индивидуальный вклад соискателя в науку. Изготовление и продажа диссертаций – вещи, не совместимые с наукой. «В последнее время по данным ВАК Минобрнауки отмечается падение качества диссертаций, ежегодно в России выявляется около 3 % (около тысячи) лжедиссертаций, которые отклоняются. Из них за плагиат отклоняются около 10 диссертаций» [4].

Рассмотрим более подробно плагиат как одну из форм проявления академического мошенничества и неэтичного поведения в сфере науки. Определение термина «плагиат» не имеет двояких трактовок – это копирование и/или воспроизведение результатов оригинальной интеллектуальной деятельности автора (отдельной личности, коллектива авторов, организации и пр.) без конкретного и полного указания подлинного авторства и источника заимствования (бумажный или электронный), а также искажение, частичное или полное перефразирование, изменение формы изложения (замена слов на синонимы и пр.) заимствованного материала при сохранении идеи и смысла. Плагиат повсеместно воспринимается как «эрозия» науки.

На форумах студентов и аспирантов можно встретить дискуссии что является плагиатом, а что нет и сколько слов подряд можно позаимствовать не указывая авторство. Однако подобный «рататуй из цитат» (термин Н. Н. Белозеровой Л. Е. Чуфистовой) недопустим –

все, что не является результатом ваших размышлений – чужое и должно быть соответственно оформлено. И кому как не автору лучше знать – где заимствование, а где итог его труда?

Сегодня достаточно распространено мнение, что в современных условиях всеобщей доступности интернета, нынешняя система письменных заданий практически не защищена от умышленного плагиата. Заимствование чужого текста в сознании большинства студентов становится нормальным либо допустимым и приобрело в сфере образования характер пандемии – эпидемии, характеризующейся распространением инфекционного заболевания на определенной и достаточно масштабной территории. Если студентам предоставить возможность для мошенничества – они этой возможностью непременно воспользуются. При ослаблении дисциплины мошенничество может принять масштабы эпидемии.

Плагиат является симптомом множества иных проблем в сфере научных исследований и образования. Если преподаватель равнодушен к своим обязанностям, или если предмет кажется неважным и неинтересным, студенты чаще прибегают к обману.

Большинство научных и образовательных учреждений по всему миру пропагандируют нулевую толерантность к плагиату, т. е. некорректные заимствования в работе должны отсутствовать полностью. В ином случае виновный в нарушении авторских прав на объекты интеллектуальной собственности понесет академическое наказание: от неачета работы, до отчисления. Как отмечают эксперты, «академические стандарты интеллектуальной честности часто являются более жесткими, чем правительственные законы об авторском праве» [5].

В качестве наиболее значимых последствий плагиата выделим:

- Плагиаторы из числа студентов не приобретают навыки научно-исследовательской деятельности, не учатся формулировать собственное мнение на основании анализа и конструктивной критики имеющихся сведений.
- Распространение практики плагиата делает учебный процесс скучным как для студентов («зачем выполнять работу самому, если можно списать и получить такую же высокую оценку»), так и для преподавателей.
- Плагиаторы ставят себя под риск быть разоблаченными и (в зависимости от принятых в учебном заведении норм) отчисленными.
- Преподаватели вынуждены тратить дополнительное время из образовательного процесса для борьбы с плагиатом (детекция плагиата, повторная проверка работ и пр.).
- Выделение администрацией учебного заведения дополнительных ресурсов (финансовых, технических и иных) на борьбу с плагиатом.

- Формирование негативного имиджа учебного заведения у работодателей, девальвация его бренда.
- Снижение уважения к преподавателю, который позволяет себя обманывать (намеренно или случайно).
- Снижение ценности авторского права и интеллектуальной собственности и уважения к труду других людей (тех, чьи работы размещены в интернете).
- Отсутствие у выпускника должных профессиональных навыков, либо их неполное формирование.
- Изменение сути системы образования. С распространением академического мошенничества – студенты не получают знания, а ориентированы на получение документа об образовании.

Вопрос о способах пресечения плагиата требует отдельного рассмотрения. Остановимся лишь на необходимости формирования у представителей студенчества и профессорско-преподавательского состава осознания любого авторского текста как табуированного, то есть имеющего неукоснительно соблюдаемое табу на его использование без указания авторства и первоисточника, единогласно охраняемое обществом. Помимо этого в высших учебных заведениях принимаются соответствующие положения, вводящие санкции за плагиат, вплоть до отчисления.

Со своей стороны преподаватели используют специализированные программы для выявления плагиата в письменных работах студентов, а также модернизируют учебные курсы, сводя к минимуму возможность списывания. В процессе подготовки письменных работ студент развивает способности не только поиска информации, но ее прочтения, понимания, самостоятельной обработки и анализа. Делаются выводы, сравниваются различные источники и пишется текст, отражающий авторскую позицию. Как правило, от студента не требуется новизна – он просто должен изучить и запомнить конкретную тему курса. Без кропотливой работы над изучаемым вопросом это маловероятно. Скачав и распечатав (часто даже не перечитав текст) – данная цель гарантированно не будет достигнута. Образовательные учреждения организуют обучение подготовке и оформлению научных работ в соответствии с принятыми в научном сообществе требованиями и правилами, особенностями академического письма и корпоративной этики для молодых ученых в формате обязательных курсов, факультативов, индивидуальных консультаций и пр.

Итак, допущение нечестности в сфере науки и образования тесно связано с этическим аспектом. Если в коллективе и у каждого конкретного человека преобладают высокие мо-

рально-этические ценности, то раскрытие факта академического мошенничества будет способствовать выпадению ученого из профессиональной среды и его профессиональной деградации. Если же академическая нечестность – общепризнанная практика конкретного коллектива или организации в целом, то деградация наступит для науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современная западная социология: словарь. М., 1990.
2. Полтерович В. М. Институциональные ловушки экономические реформы // Экономика и математические методы. 1999. № 2.
3. Баловацкий Е. Диссертационная ловушка // Свободная мысль–XXI. 2005. № 2.
4. ВАК: Диссертации и авторефераты в России теперь будут проверяться с помощью системы «Антиплагиат». [Электронный ресурс]. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=12687.
5. Plagiarism FAQs. [Электронный ресурс]. URL: http://www.plagiarism.org/plag_article_plagiarism_faq.html.

Г. Е. Зборовский

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ

Каналов связей и взаимодействий между вузом и школой достаточно. Они лежат в сферах учебной (образовательной), научной, воспитательной и иной деятельности. Мы обратимся к рассмотрению одного из таких каналов, имеющего весьма важное значение как для вуза, так и для школы. Речь идет об особом типе знания, которое мы называем, вслед за немецким философом и социологом первой трети прошлого столетия М. Шелером, образовательным. Правда, он говорил не вообще об образовательном знании, а об образовательном знании философии, да и смысл, который он вкладывал в это понятие, существенно отличается от вкладываемого нами. Если же говорить точнее, то, что мы понимаем под образовательным знанием, заметно отличается от шелеровского смысла этого понятия.

Мы трактуем образовательное знание (в самом общем плане) как особый вид знания, составляющий содержание любого образовательного процесса, независимо от форм его организации, учебных заведений, уровня получаемого в них образования, его субъектов. Этот вид знания призван транслировать достижения науки и культуры от их творцов пользователям (потребителям) знания. Образовательное знание нельзя представить ни как научно специализированное, ни как обыденно-житейское. Знание, которое транслирует педагог (учеб-

ник) и интериоризирует учащийся (студент), не является в полной мере научным, поскольку требует некоторого «упрощения», редукции, адаптации. В то же время оно содержит в себе черты обыденного, доступного знания и, что особенно важно, соответствующего ему языка, с помощью которого образовательное знание транслируется. Для того чтобы приобрести необходимый статус особого вида знания, стать усвоенным, «интернализированным», оно должно «совмещать» содержательные стороны, черты, элементы, языки научного и повседневного знания.

Следовательно, под образовательным знанием можно понимать знание, разделяемое педагогами и учащимися в привычной самоочевидной обыденности учебных занятий. В этом смысле мы можем говорить, что само образовательное знание, рождающееся в процессе взаимодействия между научным, культурным и обыденным знанием, понимается как совокупность, а еще лучше как система, взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде некоторых четких, доступных, конкретных, доказательных утверждений.

Категория «образовательное знание», как явствует из ее этимологической характеристики, предполагает наличие двух взаимосвязанных терминов-понятий – образования и знания. Связь их определяется, в самом первом приближении, единством образования и знания, предполагающим рассмотрение первого как формы, второго – как ее содержания. В связи с этим возникает вопрос о том, насколько образование может рассматриваться в качестве хорошо налаженного механизма передачи знаний. Ответ на этот вопрос не является простым и однозначным. Он зависит от целого ряда факторов, одни из которых относятся к качеству образования, другие – к качеству создаваемого и приобретаемого знания. В конечном итоге и те, и другие факторы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми, а результатом их взаимодействия, равнодействующей своего рода параллелограмма сил становится определенным образом подготовленная к выполнению социальных и профессиональных функций личность.

Структура образовательного знания существенно отличается от структуры научного, с одной стороны, повседневного знания – с другой. Научное знание в образовательном знании воспроизводится далеко не всей гаммой и палитрой понятий, терминов, суждений, умозаключений, гипотез. Передается лишь внешняя канва и то, что доступно сознанию, не «замутненному» сложной научной символикой, логикой проникновения в суть проблем, поиском путей их решения и т. д. Поэтому от научного знания образовательному достаются лишь некоторые результаты, выводы, общие положения. Что касается повседневного знания, то в результате освоения его субъектами образовательного знания уровень их сознания и поведения

изменяется, наполняется новым содержанием, иными ценностными ориентациями, постановкой более сложных целей и задач. Следствием становится приобретение повседневным знанием новых качественных характеристик.

Не следует думать, что образовательное знание возникает только лишь под давлением «сверху», вследствие необходимости трансформации достижений науки и культуры в плоскость их усвоения в рамках повседневного знания. Не меньшую роль в развитии образовательного знания играют потребности «снизу», т. е. тех его субъектов, чей повседневный образ жизни испытывает постоянную нужду в этом знании.

Суть проблемы создания образовательного знания – построить несколько мостов. Один из них – между субъектами знания, теми, кто его создает и кто – приобретает и «потребляет». С этой точки зрения образовательное знание можно определить как знание, специально создаваемое одной группой его субъектов (учеными, педагогами, работниками СМИ и др.) и приобретаемое и используемое другой группой – учащимися, направленное на превращение достижений науки и культуры в ориентационную основу повседневного (регулярного) поведения субъектов образования.

Второй мост, который создается с помощью образовательного знания, – между абстрактной теорией и конкретной ситуацией, которая может быть понята и осмыслена на основе этой теории. Людей всегда интересовал вопрос о пользе теоретического знания для решения конкретных практических задач. Но для получения этой пользы теоретическое знание нужно перевести на иной, понятный не отдельным индивидам, а их множеству, язык, который может быть определен как повседневный. Достижение этой цели и возможно с помощью образовательного знания.

Возникает необходимость «строительства» и еще одного – третьего – моста между языками различных типов знания. В контексте наших рассуждений имеется в виду мост между языками научного и повседневного знания и создание «образовательного языка» (термин Шелера).

В плане «наведения мостов» между указанными типами знания и их языками хотелось бы отметить, не вдаваясь в дискуссию, что мы отличаем повседневное знание от обыденного (житейского), равно как и языки того и другого (хотя в литературе чаще всего эти виды знания и языки идентифицируются). Коротко соотношение этих видов знания сформулируем следующим образом: любое обыденное (житейское) знание всегда является повседневным, но не всякое повседневное знание является обыденным.

Каким путем строить такие мосты, на основе какой модели это делать? Чаще всего в сознании педагогов (а зачастую и учащихся) как субъектов образовательного знания прочно

сидит такая модель этого знания, согласно которой педагог рассматривается в качестве его обладателя, должного передать это знание учащемуся в обобщенном виде, а задача последнего состоит в том, чтобы запомнить готовое правило и исключения из него. Но эта модель неэффективна, больше и лучше работает иная, в соответствии с которой педагог не предлагает решения готовой проблемы, а только подводит учащегося к самостоятельному открытию общего правила. Отсюда возникает вопрос о наличии внутри образовательного знания двух его типов – знания общих правил и конкретных фактов. Знание общих правил (законов) может быть достигнуто на основе их запоминания, а может – на базе усвоения известных фактов, информации, взятой из книг, учебников, энциклопедий, компьютерных баз данных и др. и последующего познания этих общих правил.

В связи со сказанным приведем пример из образовательного знания социологии. При изучении теории социальной стратификации со студентами (обучающимися на несоциологических специальностях) преподаватель очень часто идет по пути формирования знания первого типа, что предполагает общую характеристику этой теории, выявление основных (веберовских) критериев стратификации, показ ее характерных особенностей, среди которых в качестве главной выделяется подчеркивание социального неравенства в положении слоев (групп, классов). Все это сопровождается убеждением студентов в необходимости запомнить эти положения как одни из наиболее важных в современной теории общества и его структуры. В лучшем случае разговор о социальной стратификации завершается показом дифференциации социальных слоев по какому-то одному из критериев, чаще всего, по уровню дохода (материального благосостояния). Гораздо реже применяется знание второго типа, в основу которого кладется изучение конкретных моделей стратификации, скажем, американского и российского общества на основе реальных данных социологических исследований, показывающих процентные распределения слоев населения по определенному набору признаков, включающему, в том числе, и уровень дохода (материального благосостояния) этих слоев. Тогда вывод о социальном неравенстве в их положении делают уже сами студенты; становятся более понятными и остальные характерные особенности социальной стратификации. Таким образом, предпочтительнее оказывается модель формирования образовательного знания на основе движения от социальных фактов к обобщениям (общим правилам) в процессе взаимодействия его равных партнеров – педагога и студентов.

Рассматривая образовательное знание, следует отметить наличие явления, которое социологи называют социальным распределением знания. Его целесообразно рассматривать, с одной стороны, как распределение научного и повседневного знания; с другой стороны,

применительно к образовательному знанию оно может иметь место в отношениях по поводу знания и между обучающими и обучающимися, и внутри каждой группы порознь.

Одна из самых сложных проблем формирования образовательного знания – что отобрать для передачи ему из научного знания. Процесс отбора очень труден. Его могут осуществлять сами создатели научного знания – ученые, исследователи, решившие, к примеру, написать учебник или учебное пособие по вопросам (проблемам) собственной научной деятельности, т.е. производства нового научного знания. Могут это делать и субъекты образовательного знания, например, педагоги вузов, колледжей, лицеев, школ. Их преимущество – в знании педагогических, методических, дидактических особенностей того, как нужно транслировать образовательное знание. Недостаток же – в неполном владении научным знанием. Оптимальный вариант – создание коллективов ученых и педагогов.

Особое место в структуре образовательного знания занимает такой его вид, который предназначен для дистанционного образования. Об этом необходимо специально сказать, поскольку его развитие особенно активно происходит в последние годы и требует весьма специфического контента в виде целевым образом создающегося для него образовательного знания, связанного с использованием современных Интернет-технологий, возможностей виртуального образовательного пространства и др. В этом случае можно, видимо, говорить о существовании Интернет-знания как разновидности образовательного знания.

Специфическим видом образовательного знания можно считать знание, транслируемое не через учебник, а через телевидение. «Телевизионное знание» – условное название для такого знания. Оно содержит в себе громадные плюсы, связанные с непосредственным аудиовизуальным воздействием на потребителей этого знания (аудиовизуальные средства очень эффективны, особенно при качественной работе операторов, сценаристов, режиссеров). Однако создание такого знания очень трудоемко и капиталоемко.

Но есть и такие формы телевизионного образовательного знания, которые не требуют значительных затрат и при этом могут быть весьма востребованными. Доказательство этому – научно-популярные лекции, читаемые крупнейшими учеными страны по самым разным научным направлениям в рамках цикла «Academia» по телевизионному каналу «Культура». Это, с нашей точки зрения, блестящий пример телевизионного образовательного знания.

Телевизионное образовательное знание может создаваться (и реально это зачастую делается) в образовательных учреждениях, как в вузах, так и в школах. Разумеется, это очень серьёзная работа, требующая и глубоких знаний ее создателей, и значительного методического мастерства. Здесь мы хотели бы предложить объединение усилий как вузовских, так и школьных педагогов в деле создания телевизионного образовательного знания для учащихся

как школ (старших классов), так и вузов (первых курсов). Это особенно важно делать сейчас, с учетом невысокого уровня знаний у значительной части абитуриентов по фундаментальным, базовым предметам (математика, физика, химия в первую очередь).

В качестве вывода можно отметить, что развитие образовательного знания требует совместных действий как вузов, так школ. Их (действий) появление позволит хоть в какой-то степени оптимизировать процесс качественной подготовки учащихся и студентов и усилить их образовательную мотивацию.

В. С. Каташинских

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ

Исследование ориентаций студентов на обучение в бакалавриате или магистратуре на данном этапе развития российской системы высшего профессионального образования представляется крайне важным. Студенты – субъекты образовательного процесса, на которых направлен весь процесс обучения. Студенчество – «учащиеся высших учебных заведений, представляющие собой социально-демографическую группу с определенным обществом, положением, ролью и статусом, а также определенную социально-профессиональную группу, характеризующуюся общностью интересов, субкультурой и образом жизни при возрастной однородности, которой не имеют другие социально-профессиональные группы» [2, с. 330].

Благодаря изучению ориентаций студентов на продолжение своего обучения в магистратуре по окончании бакалавриата, представляется возможным формирование в целом стратегии развития высшей школы, корректировка учебных планов и программ, содержания учебного процесса.

Исследование ориентаций студентов на обучение в бакалавриате или магистратуре проводилось нами в 2010–2011 гг. в вузах г. Екатеринбурга (N = 1038). Объектом исследования явились студенты четырех государственных и негосударственных вузов г. Екатеринбурга (Уральский федеральный университет, Уральский государственный лесотехнический университет, Уральский гуманитарный институт, Гуманитарный университет), обучающиеся по программам бакалавриата разных специальностей. Мы изучали мнения респондентов, обучающихся на технических, гуманитарных и естественнонаучных специальностях в равных пропорциях. В каждом вузе были отобраны студенты определенных факультетов, в соответствии с основным профилем вуза и общим числом учащихся.

Изучение ориентаций студентов на обучение в магистратуре показало, что 67,7 % респондентов планируют продолжать обучение в магистратуре. Распределение мнений среди студентов 1 и 4 курсов практически не отличается. Эти данные соответствуют общероссийской статистике и свидетельствуют о том, что абсолютное большинство студентов понимают значимость диплома магистра для своего будущего. К основным причинам, по которым студенты будут продолжать свое обучение в магистратуре, относятся возможность получить дополнительные знания и навыки, которые будут способствовать профессиональному и карьерному росту (65,7 % опрошенных), приоритет перед специалистами с дипломом бакалавра при трудоустройстве (60,1 % ответивших), а также просто для саморазвития (32,3 % респондентов). Таким образом, значимость диплома магистра для студентов в первую очередь сводится к карьерному росту, трудоустройству. Те студенты, кто отказывается от обучения в магистратуре, считают, что магистратура – для будущих ученых, а их цель – практиковать (66,9 % респондентов). 52,3 % опрошенных отметили, что обучение в магистратуре – это лишняя трата времени, для успешной работы им вполне хватит диплома бакалавра.

Ориентации студентов на обучение в магистратуре формируются под воздействием факторов различного характера. Наше исследование позволило выявить основные факторы, их можно условно разделить на объективные и субъективные, используя «принцип выделения объективных и субъективных по своему происхождению элементов детерминации» [1, с 28]. В данной статье предлагаем рассмотреть объективные факторы формирования ориентаций студентов на обучение в магистратуре, как основополагающие. К объективным факторам относятся: материальное положение, пол, курс, вторичная занятость, успеваемость, научная деятельность.

Первым фактором мы хотели бы осветить материальное положение семьи. Студент чаще всего проживает с родителями, его работа редко позволяет содержать себя, поэтому основную материальную нагрузку несут за студента его родители. Наше исследование показало, что в 80 % случаев студенты не работают, поэтому понятно, что материальное положение практически не зависит от студента. Он находится на иждивении у своих родителей. Результаты нашего исследования показывают, что материальное положение практически не влияет на желание студентов получать степень магистра. Распределение ответов респондентов о материальном положении их семей одинаково как для тех, кто планирует продолжать свое обучение в магистратуре после окончания бакалавриата, так и для тех, кто остановится на пути получения своего высшего профессионального образования на дипломе бакалавра.

Следующий объективный фактор – пол. Пол, безусловно, оказывает влияние практически на все ипостаси жизни человека. Большинство студентов собираются продолжать свое

обучение в магистратуре после окончания бакалавриата. Но среди них девушек все же больше (85,7 % против 65,8 %). В целом, как для юношей, так и для девушек, ценность высшего образования равнозначна. Но все же принято считать, что девушки более склонны к образованию, научной деятельности, а молодые люди стараются раньше начать свою карьеру, чтобы иметь материальный достаток. Наши данные показывают, что определенная тенденция в этом есть. Среди женской аудитории больший процент опрошенных планирует продолжать свое обучение в магистратуре, нежели среди мужской. Женщины более усидчивы, они быстрее запоминают и дольше хранят необходимую информацию. Женщины лучше учатся, это показал и наш опрос. Среди девушек 77,2 % «хорошисток» и «отличниц», а среди молодых людей только 42,3 %. Большинство (57,7 % опрошенных) молодых людей имеют средний бал 3–3,99 за весь период их обучения в вузе.

Еще одним значимым объективным фактором формирования студентов на обучение в магистратуре является возраст. Возраст респондента, в нашем случае – курс, на котором обучается студент, всегда является важным фактором, оказывающим влияние на те или иные процессы. С возрастом любой человек приобретает больше опыта, знаний, меняются его взгляды, поэтому отследить как отличаются между собой взгляды первокурсников и старшекурсников представляется интересным и важным для определения степени значимости того или иного фактора на формирование ориентаций студентов на обучение в магистратуре. Курс в целом не влияет на желание получить степень магистра. Большинство студентов, обучающихся, как на 1, так и на 4 курсе, одинаково значимой признают ценность высшего образования. Хотя небольшая отрицательная динамика все же существует. Среди тех, кто планирует продолжить свое обучение в магистратуре студентов четвертого курса меньше на 4,5 %, нежели, чем студентов первого. Эта небольшая часть студентов к окончанию обучения в бакалавриате, возможно, находит работу, и, боясь ее потерять, отказывается от дальнейшего обучения, некоторым студентам «надоедает» учиться, у кого-то более нет финансовой возможности оплачивать обучение (если речь идет о студентах контрактной формы обучения). Студенты, обучающиеся на первом курсе, напротив, не могут четко описать свое будущее через три года, когда перед ними станет выбор: продолжать свое обучение в магистратуре после окончания бакалавриата или начинать свою профессиональную деятельность.

Вторичная занятость также является важным фактором формирования ориентаций студентов на обучение в магистратуре. Получение нами данные показывают, что 78,3 % респондентов не работают. Процентное распределение между студентами 1 и 4 курсов одинаково. Среди работающих студентов у 76,5 % специальность, по которой они работают не связана с будущей профессией. Студенты в период своей учебы работают в первую очередь

для того, чтобы заработать деньги (80 % ответивших), а не для приобретения дополнительных знаний, умений и навыков по своей специальности. Также 11,8 % респондентов отметили, что по специальности, по которой они обучаются невозможно трудоустроиться в период обучения в вузе. Работодателям нужны выпускники, желательно с опытом работы. Налицо известное противоречие: как студентам приобретать опыт работы в период обучения в вузе, если их не трудоустраивают. Для решения данной проблемы необходимо работать в двух направлениях, со стороны вуза, и со стороны работодателей, создавать системы льгот для тех работодателей, кто берет на работу студентов, а также обеспечивать студентам практику по специальности в период обучения. Ведь зачастую студенты проходят практику не по своей специальности, в компаниях, чья сфера деятельности лежит далеко за рамками специальности студента. С другой стороны, среди работающих студентов больше тех, кого устраивает диплом бакалавра (37,6 % опрошенных), нежели тех, кто еще не работает (30,8 % респондентов). Некоторые работающие студенты предпочитают после окончания бакалавриата полностью посвятить себя карьере, своей профессиональной деятельности, нежели продолжать обучение в магистратуре еще 2 года. Часто это связано с финансовым положением современного студента. Мизерный размер стипендии (если она вообще выплачивается данному студенту) побуждает начинать работать еще в студенчестве. Поэтому чтобы обеспечить себе как-то более или менее финансовый доход студентам часто приходится пропускать занятия, а в дальнейшем и отказываться от получения более высоких степеней.

Также наше исследование показало, что, чем выше средний балл студента за весь период его обучения в вузе, тем более он ориентирован на обучение в магистратуре. И, напротив, среди «троечников» гораздо больше тех респондентов, кто не планирует обучаться в магистратуре, кому достаточно диплома бакалавра для своей профессиональной деятельности. Поэтому можно говорить о том, что успеваемость также является фактором формирования ориентаций студентов на обучение в магистратуре. Понятно, что те, кто прилежно учатся, более склонны к покорению последующих ступеней высшего профессионального образования, получению более высоких квалификаций.

Помимо успеваемости к факторам формирования ориентаций на обучение в магистратуре относится научная деятельность студентов. Подавляющее большинство опрошенных не имеют научных публикаций – такой ответ дали 78,6 % опрошенных. Хотя среди тех, кто ориентирован на обучение в магистратуре больше студентов, имеющих научные публикации, нежели среди тех, кто не планирует продолжать свое обучение в магистратуре по окончании бакалавриата. Анализируя распределение респондентов по курсу, на котором они обучаются, получается, что число тех студентов, кто имеет научные публикации, увеличивается

к четвертому курсу. За период обучения в вузе некоторые студенты начинают научную деятельность. Также обучение в магистратуре изначально предполагает наличие у студента интереса к научной деятельности, аналитической работе, теоретизированию материала. Но перспективы получить дополнительные бонусы при поступлении в магистратуру, не является первоочередным стимулом для занятия научной работой. Возможность поступить в магистратуру занимает лишь вторую позицию – 21,9 % респондентов. Первое место в списке мотиваций для написания научных публикаций среди студентов, которые планируют продолжать свое обучение в магистратуре, занимает саморазвитие (54,8 % опрошенных).

Среди тех студентов, кто планирует продолжать свое обучение в магистратуре большинство (52,3 % опрошенных) принимает участие в научных конференциях, семинарах, круглых столах. Среди тех, кто остановится на получении диплома бакалавра, не участвуют в научных мероприятиях 67,1 % респондентов. Стоит отметить, что в научных конференциях участвует гораздо больший процент студентов, нежели публикует свои научные материалы (21,4 % опрошенных, против 46,2 %). Многие студенты посещают научные конференции, семинары, круглые столы в качестве слушателей, ради расширения кругозора, саморазвития. Данные, полученные в ходе нашего исследования, подтверждают это. Участвует в научных конференциях, семинарах, круглых столах для саморазвития 53 % из тех респондентов, кто планирует продолжать обучение в магистратуре. И лишь 22,6 % делают это ради дополнительных бонусов при поступлении в магистратуру. Таким образом, можно заключить, что, несмотря на то, что половина опрошенных нами студентов участвует в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах, а четверть респондентов имеет научные публикации, возможность продолжить обучение в магистратуре, получить дополнительные бонусы при поступлении на более высокую ступень высшего профессионального образования после бакалавриата является лишь вторичной мотивацией.

Мы описали шесть объективных факторов, формирующих ориентации студентов на обучение в магистратуре. Таким образом, представляется возможным выделить основные характеристики студента, планирующего продолжать обучение в магистратуре по окончании бакалавриата. Итак, чаще всего это неработающие девушки, которые хороши или отлично учатся, разного материально положения. Данный вывод позволяет в дальнейшем разработать рекомендации по привлечению других групп студентов, созданию и у них ориентаций на обучение в магистратуре.

-
1. Меренков А. В. Система детерминации человеческой деятельности. Екатеринбург, 2003.

2. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-координатор Г. В. Осипов. М., 2000.

Ю. В. Кизиченко

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ

Для России вопросы сохранения здоровья общества в целом, и, в особенности, молодого подрастающего поколения приобрели остроту в связи с происходящими социальными изменениями, резким снижением уровня жизни, ухудшением экологической обстановки в стране.

В последние годы в системе среднего образования появляются новые типы учебных заведений: гимназии, лицеи, в традиционных школах классы с углубленным изучением отдельных предметов. Преобразования в системе образования направлены на высокий уровень образования. Но возникает вопрос: за счет чего, за счет каких ресурсов достигаются успехи школьников? Понятно, этому способствуют система вступительного отбора учащихся, инновационные программы обучения, подбор педагогических кадров и другие факторы. Несомненно, и то, что педагогические инновации влекут за собой и большие учебные нагрузки. Как это отражается на молодом поколении, вступающем в жизнь?

Здоровье человека является целостным многомерным динамическим состоянием человека, так и одновременно процессом, характеризующиеся позитивными и негативными показателями. Поиск путей сохранности здоровья детей школьного возраста потребовал разработки концептуального подхода к понятию «здоровье», оценки возможностей изучения данного явления социологическими методами.

Изучение объективных показателей здоровья учащихся позволили выстроить рейтинг факторов риска. С точки зрения медиков он выглядит так: 1 – образ жизни; 2 – генетика и биология ребенка; 3 – экологические и природно-климатические условия; 4 – уровень и качество медицинской помощи. Применительно к учащимся можно предположить, что система образования и учебная деятельность как образ жизни существенно влияет на здоровье юных россиян. Интенсификация учебных программ и занятий, увеличение объема информации и числа предметов; сохранение весьма высокой степени сложности программ по точным и естественным наукам при слабой практической прикладной наполненности образования; сохранению приоритетности обучения детей по сравнению с их личностным развитием оказывают негативное воздействие на социальное самочувствие школьника и на его здоровье.

Результаты опросов взрослого населения и учащихся показывают, что подавляющее большинство респондентов в системе ценностей помещают здоровье на 1–2 ранговое место. Причем, родители особо выделяют здоровье своих детей среди остальных слагаемых благополучия. При этом установлено, что для граждан собственное здоровье и здоровье их детей ценно не само по себе, а как средство достижения жизненных целей. Зачастую его рассматривают как средство для достижения успехов в учебе, приобретения более высокого рейтинга в школе.

Наличие вышеуказанного противоречия побудило провести специальное изучение. Обратимся к полученным результатам. Доля практически здоровых детей, поступающих в 1 класс, составляет в среднем 32 %. Доля здоровых школьников в возрасте 14–15 лет снижается до 20–25 %. В ходе исследования выявлен высокий удельный вес часто болеющих детей младшего школьного возраста. В последнее время наблюдается увеличение доли детей с отклонениями в органах зрения, пищеварения, опорно-двигательном аппарате, с психосоматическими недомоганиями и расстройствами. Треть школьников посещают физкультурные группы – подготовительные и специальные. Приобретение отклонений в период обучения в школе и увеличение частоты заболеваний в старшей ступени школы. Девочки всех возрастов имеют более низкие показатели здоровья. В общеобразовательной школе медицинские службы ведет индивидуальный учет результатов профилактических осмотров и текущей заболеваемости в учебном году. При этом зачастую отсутствуют попытки элементарного анализа динамики заболеваемости одного и того же класса по мере его продвижения из одной ступени обучения в другую. К сожалению, система медицинского обеспечения массовых школ в условиях интенсификации образовательного процесса не ориентирована на решение задачи сохранения и улучшения здоровья школьников.

При ответе на вопрос: «Насколько проблема здоровья важна для Вас?» ответы распределились следующим образом. Треть опрошенных считают эту проблему самой важной. Почти 45 % респондентов отметили, что она не менее важна, чем другие. Для 20 % данная проблема имеет ситуативный характер, о ней вспоминают, когда испытывают недомогания. Только 5 % подростков не считают ее значимой.

Сложившееся положение усугубляется тенденцией ранней алкоголизации в подростковой среде. По данным опроса, алкоголь употребляют 13 % подростков. Приведенные данные – это только видимая часть «айсберга». Можно лишь догадываться о скрытой стороне упомянутых процессов.

В связи с этим недостаточная сформированность психической сферы детей, особенности их индивидуального темперамента, типа нервной системы приводят к тому, что часто реакции на события школьной жизни проявляются в виде отрицательных эмоций и невротиче-

ских состояний. Каждый третий школьник и его родители считают, что за время учебы существенно ухудшается психическое самочувствие ученика. Катализатором психических процессов у детей являются удаchi и неудачи в школе. На вопрос: «Часто ли тебя преследуют неудачи в школе?» 32 % учащихся ответили положительно, 27 % родители так же подтвердили данную реакцию. В случае неудачи в учебных делах у 55 % школьников портится настроение, 23 % испытывают раздражительность, 17 % переживают состояние аффекта, 5 % подвержены сильным продолжительным психическим переживаниям, переходящим в состояние подавленности, а порой и даже отчаяния. Настораживает и то обстоятельство, что значительная часть школьников в своих попытках обрести душевное равновесие рассчитывают только на себя. Субъектами поддержания равновесия в целом являются друзья, реже – родители.

Понятно, что радость вызывается «хорошей оценкой» (62,3 %) и «общением с друзьями» (71,4 %). «Необычные уроки» порождают удивление (15 %), новые темы – интерес у 32 %, применяемые инновационные методы и приемы в учебном процессе (46 %). Одновременно имеют место и негативные моменты, касающиеся школьной жизни, в частности «несправедливость учителя» (18,3 %), «трудности усвоения нового материала» (23,5 %), «плохая оценка» (34,4 %), «контакты с одноклассниками» – (26,4 %), «стыд за неправильный ответ» (17,2 %), «сложность предмета» (35 %). В среднем отрицательные эмоции имеют место у 65 % учащихся.

В условиях модернизации системы образования должны измениться и взгляды на здоровье, активно утверждается личная ответственность человека за его действия, эмоции и отношения. Происходит смена парадигмы, т. е. способа решения проблем, связанных со здоровьем. Сегодня внимание перемещается с лечения заболеваний на их профилактику. Принципиально важно, что телесность подчиняется не только физиологическим законам, но и законам культуры. Формирование культуры здоровья – ключевое направление современной школы. Применительно к учащейся молодежи современная педагогическая действительность, как совокупность научной и практической деятельности, осуществляемой профессиональными педагогами-валеологами, ориентирована на создание условий здоровьесбережения при организации учебного процесса и активного внедрения здоровьесберегающих технологий. Валеоустановка – это группа феноменов, обеспечивающих регуляцию здоровья на индивидуально-личностном уровне. Валеоустановка определяет личность в ее направленности на поддержание здоровья и преодоление болезни: она характеризуется готовностью к определенному способу восприятия, отношения и реагирования в ситуациях, затрагивающих здоровье подростка [1, с. 34]. Она предполагает следование принципам здорового образа жизни. В условиях внедрения ФГОС особое значение придается формированию валеоустановки у учащихся имеет степень их вовлеченности в физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность. Следует

отметить, что в целом в подростковой среде наблюдается недооценка возможностей самооздоровления средствами физической культуры. Однако специфика организованной, активной физкультуры и спортивных занятий влияет положительным образом на гармоничность восприятия учащимися принципов ЗОЖ. Это означает, что физкультурно-спортивная деятельность в образовательной среде является одним из важных факторов, мотивирующих к здоровьесохранный самодостаточности учащихся.

Следовательно, главным направлением приложения сил педагогов и родителей должно стать создание благоприятных условий для комфортного самочувствия ребенка в школе и дома, приобретение им опыта успеха, по возможности разделенного с ближайшим окружением, развитие личностных качеств каждого ученика, что поможет нейтрализовать действие негативных факторов.

Татарникова В. И. Валеология в педагогическом процессе. СПб., 2000.

О. Ю. Корниенко

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ В ПРОЦЕССЕ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В современных социально-экономических условиях российского общества процесс жизненного и профессионального самоопределения личности приобрел качественно новые характеристики. С одной стороны, обращение современного образования к личности, поиск инновационных условий для ее профессиональной самореализации, а с другой – социально-экономические преобразования в России, ужесточение условий на рынке труда, отчетливо обострили общественную потребность в разрешении проблем, связанных с формированием жизненных планов личности, потребовали обозначения конкретных перспектив, отражающих наиболее оптимальные формы допрофессиональной подготовки подрастающего поколения с целью адаптации его к самостоятельной трудовой деятельности и формирования адекватных представлений о будущей профессиональной карьере.

Перед современной российской молодежью появилась задача оперативно и адекватно реагировать на поступающую информацию, тонко улавливать, что от нее требуется сегодня, оценивать, каким образом оплачивается та или иная работа, ориентироваться на профессии, которые представляют возможность в полной мере реализовывать себя, получать большую свободу деятельности, профессионально расти и строить карьеру.

Вместе с тем, в настоящее время сохраняется ситуация, когда значительная часть старшеклассников к моменту профессионального самоопределения не достигает необходимого уровня общеобразовательной и допрофессиональной подготовки, проявляет признаки социальной инфантильности, стремится продлить беззаботный образ жизни, отказывается от самостоятельности в принятии решений, безответственно относится к вопросу жизненного выбора и постановке перспективных целей.

Как результат этого, повышается криминогенность в стране, вызванные профессиональной неудовлетворенностью, деформирующей образ жизни человека.

Учитывая, что проблемы, связанные с процессом жизненного и профессионального самоопределения старшеклассника, усугубляются особенностями его личностного развития на данном возрастном этапе, необходимость педагогического сопровождения формирования у него представлений о профессиональной карьере кажется очевидной. Между тем, научные разработки, касающиеся особенностей педагогического сопровождения формирования у старшеклассников данных представлений в такой неоднозначный для них период, практически отсутствуют, что затрудняет реализацию данного процесса в реальных условиях функционирования системы общего среднего образования.

Специалисты ВЦИОМ опросили школьников 9 и 11 классов, их родителей, а также студентов вузов и учреждений начального и среднего профобразования: как они относятся к системе профессионального образования и каких специалистов, по их мнению, не хватает сегодня в России? [3]

Основной вывод, который сделали исследователи: большинство опрошенных уверены, что в настоящее время добиться успеха в жизни без какой-либо профессиональной подготовки невозможно. Главное, на что ориентируются школьники, выбирая вуз или другое учебное заведение – возможность после его окончания сделать карьеру.

А в построении карьеры для многих во главе угла, судя по опросу, – высокая профессиональная квалификация. Почти 80 % школьников и родителей говорят об этом. Также профподготовка важна для 70 % студентов вузов и для половины учащихся учреждений НПО и СПО. Талант – на втором месте, нужные связи и знакомства – на третьем. 40 % к тому же верят в случай и считают, что для того, чтобы двигаться вверх по карьерной лестнице, важно быть просто везучим человеком [3].

Решая, куда идти после школы, чуть более половины опрошенных школьников и студентов прислушиваются к мнению родителей. Престижность вуза и высокие зарплаты его выпускников важна для 75 % участников опроса. Важнейший критерий оценки профобразования для всех участников исследования – его востребованность на рынке труда. Какие специалисты

сегодня нужны стране? По мнению школьников, это банкиры (40 %) и, как ни странно, медики (34 %). На третьем месте по популярности – строительство и архитектура. У родителей в лидерах также банковская сфера и экономика. А вот кем родители ни в коем случае не хотели бы видеть своих детей: охранники (28 %), секретари (25 %) и... медики (22%) [3].

И студенты вузов, и учащиеся ПТУ и колледжей вполне оптимистичны в своей уверенности найти хорошую работу после диплома. А вот что касается зарплат, то тут ребята с начальным и средним профобразованием ожидают от работодателей куда меньшего вознаграждения, чем студенты вузов. Если последние представляют себе оклад в 29–40 тыс. рублей, то большинство учащихся колледжей (36 %) считают, что могут рассчитывать на доход в 10–19 тыс. рублей.

Итак, следует заметить, что успешность допрофессионального и профессионального образования школьников определяет место России в современной и завтрашней цивилизации и культуре. Изменения в характере труда работающих, в связи с компьютеризацией и автоматизацией всех видов трудовой деятельности, подняли волну пересмотра содержания образования.

При этом подход к образованию становится как к средству и способу выживания в условиях постоянного выбора – познай свои возможности, развивай свои способности, научись их реализовывать на всех стадиях собственной деловой карьеры. Возникла необходимость создать такую систему образования, которая способствовала бы расширению возможности выбора каждым школьником своего жизненного пути.

Подготовка учащихся к осознанному выбору профессии – важная социально-педагогическая задача каждой школы. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. говорится о необходимости улучшения профессиональной ориентации школьника.

Профессия все больше начинает рассматриваться и как средство для достижения социального и личностного успеха. Проблема самоопределения становится актуальной как для самого ученика, так и для общества. Так сказать, правильное, адекватное профессиональное самоопределение – это главное достижение успеха в профессиональной деятельности.

-
1. Буданова С. Владимир Каданников // Карьера. 2000. № 10.
 2. Карпухин О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологические исследования. 2000. № 3.
 3. Школьники назвали самые востребованные профессии. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.profanaliz.ru/index.php/career/40-school>.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ВЕКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Международные сравнения показывают, что высокий уровень образования среди населения является одним из основных конкурентных преимуществ РФ. Например, в Глобальном инновационном индексе INSEAD, отражающим восприимчивость экономики к производству и потреблению инноваций, РФ занимает 56 место, при этом по уровню развития человеческого капитала и научных исследований – 38 место. Последняя позиция складывается из трех показателей: научные исследования и разработки – 44 место, образование – 46 место, высшее образование – 19 место [2, с. 65].

Таким образом, инновационное развитие высшей школы имеет стратегическое значение для формирования к 2020 г. эффективной национальной инновационной системы.

Важность инновационного развития высшей школы осознается правительством. В статье В. В. Путина «О наших экономических задачах» отмечается, что «восстановление инновационного характера нашей экономики надо начинать с университетов – и как центров фундаментальной науки, и как кадровой основы инновационного развития. Международная конкурентоспособность нашей высшей школы должна стать нашей национальной задачей».

Для выявления проблем и возможностей дальнейшего инновационного развития высшей школы нами выделено три исторических этапа формирования современной системы высшего образования РФ с точки зрения государственного управления (табл. 1).

Первый этап характеризуется принятием базовых законодательных актов в области образования и высшего образования. Снижение объемов финансирования науки и государственной поддержки вузов, отсутствие единой государственной политики в области образования привели к формированию ряда негативных тенденций (разрыв поколений в науке, неконтролируемая коммерциализация образования и т. д.). Вместе с тем вузы проявили определенную стихийную активность в процессах интеграции науки и образования, формировании организаций инновационной инфраструктуры (создание технопарков на базе вузов).

Второй этап привел к началу целевой государственной поддержки инновационного развития высшей школы и интеграции науки и образования (университетские комплексы), вовлечение России в международные процессы (Болонский процесс), что было связано с осознанием необходимости модернизации существующей системы высшего образования. Несмотря на во многом непоследовательное выполнение мероприятий целевых программ, их реализация поз-

волила получить опыт управления инновационным развитием высшей школы и составила основу для перехода к третьему этапу.

Таблица 1

Характеристика основных этапов развития государственного регулирования инновационной деятельности в высшей школе

Этапы	Ключевые стратегические документы	Нормативно-правовая база
1	2	3
Первый	Федеральная программа «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 гг.»	1992 г. – Федеральный закон «Об образовании» 1996 г. – «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 г. – Указ Президента РФ «О государственной поддержке интеграции высшего образования и фундаментальной науки»
Второй	Концепция научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2001–2005 гг. Федеральная целевая программа развития образования на 2001–2005 гг. 2002 г. – Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Федеральная целевая программа «Интеграция науки и образования России на 2002–2006 гг.» 2005 г. – «Основные направления политики России в области развития инновационной системы на период до 2010 г.» Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг.	Постановление Правительства РФ от 17 сентября 2001 г. № 676 «Об университетских комплексах» 2003 г. – подписание РФ Болонской декларации Федеральный закон Российской Федерации от 1 декабря 2007 г. № 308-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки»

1	2	3
	<p>2006 г. – Национальный проект «Образование» (один из приоритетных национальных проектов)</p> <p>2006 г. – Стратегия развития науки и инноваций до 2015 г.</p> <p>Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2013 гг.»</p>	
Третий	<p>2008 г. – Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.</p> <p>Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.</p> <p>Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг.</p> <p>2011 г. – Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г.</p>	<p>Указ Президента РФ от 07.05.2008 № 716 «О федеральных университетах»</p> <p>Указ Президента РФ от 7 октября 2008 года о реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов</p> <p>Федеральный закон РФ от 2 августа 2009 г. № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности»</p> <p>Постановления Правительства от 9 апреля 2010 г. № 218 (кооперация вузов и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства), № 219 (развитие инновационной инфраструктуры вузов), № 220 (гранты вузам по привлечению ведущих мировых ученых)</p>

Третий этап связан с принятием Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. – первого комплексного документа, обозначившего основные траектории развития РФ и обосновывающего необходимость перехода страны на иннова-

ционный путь развития. В этот период выделяются вузы с особым статусом. На базе вузов законодательно разрешено создание коммерческих предприятий для коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности, приняты программы для поддержки данного направления деятельности вузов.

Среди определенных в Стратегии инновационного развития РФ экономических показателей, достижение которых обеспечит переход на инновационный путь развития практически все связаны с качеством системы высшего образования (увеличение доли инновационной продукции в общем объеме промышленной продукции, увеличение доли России на мировых рынках высокотехнологичных товаров и услуг и т. д.) [1, с. 87].

Среди непосредственные показатели:

- увеличение количества российских вузов, входящих в число 200 ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов (Quacquarelli Symonds World University Rankings), до 4 единиц (в 2010 г. – 1 вуз);
- увеличение доли средств, получаемых за счет выполнения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, в структуре средств, поступающих в ведущие российские университеты за счет всех источников финансирования, до 25 %.

Помимо этого Указ Президента РФ «О долгосрочной государственной экономической политике» от 7 мая 2012 г. предусматривает утвердить в течение 2012 г. основные государственные программы Российской Федерации, включая «Развитие образования» и «Развитие науки и технологий». До 1 декабря 2012 г. планируется утверждение комплекса мер, направленных на подготовку и переподготовку управленческих кадров в социальной сфере, технических специалистов и инженеров, привлечение иностранных высококвалифицированных специалистов.

С точки зрения обеспечения перехода РФ к инновационному типу развития, выполнения к 2020 г. стратегических ориентиров социально-экономического развития, система высшего образования может быть рассмотрена с трех позиций:

- необходимо, чтобы система высшего образования обеспечила условия для эффективного осуществления инновационных процессов в экономике (развитие человеческого капитала, выполнение научных исследований);
- необходимо, чтобы высшие учебные заведения смогли выступить в качестве активных субъектов инновационной деятельности (участие в коммерциализации инновационных разработок);

- необходимо, чтобы были созданы правовые, организационные, финансовые, социально-экономические условия для инновационного развития системы высших учебных заведений (состояние кадрового потенциала, материально-технической базы и информационного обеспечения, организация образовательной и научно-исследовательской деятельности должны обеспечить выполнение первых двух задач).

Таким образом, высшие учебные заведения выполняют «триединую» роль в инновационных системах, являясь одновременно генераторами, каналами трансфера и потребителями инновационной продукции. С одной стороны, вузы разрабатывают направления образовательной и научно-исследовательской деятельности в соответствии с потребностями экономики, с другой стороны, деятельность вузов оказывает влияние на формирование экономики определенного типа [4, с. 83].

При этом все три задачи системы высшего образования при переходе к инновационному типу развития могут быть реализованы только при условии расширения участия вузов в национальной инновационной системе на основе усиления интеграции образования и науки.

Эти особенности обуславливают стратегическое значение инновационного развития высшей школы для социально-экономического развития страны и их учет необходим при управлении развитием высших учебных заведений [5, с. 23].

Зарубежный опыт показывает, что в инновационно-ориентированном обществе развитие системы высшей школы является довольно динамичным процессом постоянной адаптации к потребностям экономики.

-
1. James D. Adams, Grant C. Black, J. Roger Clemmons, Paula E. Stephan. Scientific Teams and Institution Collaborations: Evidence From U.S. Universities, 1981–1999. NBER working paper series, 2004.
 2. Kati-Jasmin Kosonen. Building Innovation Capability in the Less Favoured Regions – University Collaboration as a Tool. 42nd European Congress of the Regional Science Association, 2002.
 3. Национальная инновационная система и государственная инновационная политика Российской Федерации: Базовый доклад к обзору ОЭСР национальной инновационной системы Российской Федерации. М., 2009.

ВОЗМОЖНОСТИ ВУЗА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ

Взаимодействие человека и группы, личности и социума имеет большое значение в любой возрастной период, но особую силу оно приобретает в подростковом возрасте.

Доминанта подросткового возрастного периода – общение и действие. Именно в общении подростком осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу, определяется личностный и социальный статус подростка. Общение подростка со сверстниками, сравнение себя с другими, интерес к собственной личности, реализация своих способностей и возможностей создают благоприятные условия определения личностного и социального статуса в этом возрасте [1, с. 88].

Л. И. Божович, вслед за Л. С. Выготским, отмечала, что к началу переходного возраста в общем психическом развитии подростка появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни [2]. Л. И. Божович считала, что в подростковом возрасте формируется новообразование, которое она называла «самоопределением». С субъективной точки зрения, оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции подростка.

По справедливому суждению В. В. Рогачева, одна из тенденций развития личности в подростковом возрасте – это удовлетворение потребности в поисковой активности и достижении. «Это делает данный возраст наиболее деятельным, позволяет включить старшеклассника в социальную деятельность, особенности которой определяются интенсивным ростом самосознания и стремлением к самореализации» [2, с. 39].

Педагоги средних общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования знают, насколько сильно могут увлечь подростков спортивные мероприятия, музыкальные вечера, занятия в художественных кружках, техническая деятельность и в какой степени это может изменить ребят, вселить в них гордость в случае достижения результатов (а значит, повысить самооценку) и отвлечь от сомнительных по своей сути занятий. Поэтому, несмотря на все пертурбации последних 15–20 лет, в сфере образования осталось работать много настоящих педагогов-подвижников, осознающих свою работу не как «образовательную услугу», а как общественное служение, как долг перед следующим поколением. Им удастся воспитать прекрасных выпускников – будущих студентов вузов.

В последние годы идея непрерывности образовательного процесса привела к появлению новых форм воспитательной работы и к расширению контингента подростков, на которых ориентированы различные мероприятия. К процессу осуществления социализации подростков подключились вузы Перми.

Так, в Пермском государственном национальном исследовательском университете (известном больше как классический университет) и раньше охотно принимали группы школьников на экскурсии по университетским музеям, организовывали предметные конкурсы и олимпиады, проводили Дни открытых дверей и занятия в школах Юных (т. е. ориентировали свою работу практически полностью на одаренных детей – потенциальных студентов). В последние годы сотрудники ПГНИУ активно апробируют новые формы работы с подростками: создают летние городские лагеря отдыха, площадки. Весной 2011 г. открылась школа юных психологов, проводятся олимпиады по журналистике, конкурс «Грамотей» среди школьников Пермского края.

С 2007 г. при кафедре педагогики Пермского госуниверситета существует общественная организация «Ассоциация исследователей детского движения Пермского края». Она объединила взрослых и детей в их стремлении изучать прошлое и настоящее детского движения в Прикамье, осваивать технологии организации воспитательной работы среди детей и подростков, осуществлять подготовку лидеров подростковых и студенческих коллективов. На счету у Ассоциации – проведение конкурсов научно-исследовательских и творческих работ, конференций, форумов и мастер-классов для школьников и студентов различных учебных заведений Пермского края. Приятно отметить, что в совет входят не только сотрудники кафедры педагогики ПГНИУ, но и работники других образовательных учреждений Пермского края.

Одним из мероприятий, проведенных руководителями Ассоциации, стал Региональный конкурс научно-исследовательских и творческих работ «Огнеборцы России», организованный совместно с лидером производства противопожарной техники нового поколения – ООО «Инженерно-внедренческий центр Техномаш». Конкурс завершился 15 января 2011 г. в МАОУ «СОШ № 44» г. Перми награждением дипломантов и призеров.

В этом Конкурсе, целью которого была пропаганда знаний в области пожарной безопасности, поддержка и развитие творческих способностей подрастающего поколения, стимулирование исследовательской, социальной и творческой активности учащихся, приняли участие 221 конкурсант из 23 образовательных учреждений 17 территорий Пермского края: Керчевская СОШ, Карагайская СОШ, Чердынская СОШ, школы г. Краснокамска, Григорьевская СОШ Нытвенского р-на, школы Карагайского р-на и многих других. Участники представляли

свои работы в четырех номинациях «Научно-исследовательские работы», «Литературно-творческие работы», «Художественно-графические работы», «Электронные презентации».

Победителями конкурса стали самые обычные ребята. Некоторые из них благодаря именно этому конкурсу впервые оказались в Перми. Конечно, им было интересно все! Победителям вручили дипломы, похвальные отзывы и поощрительные призы.

Интересно, что в процессе работы со школьниками и учащимися образовательных учреждений Пермского края укрепляются связи Ассоциации исследователей детского движения Пермского края и кафедры педагогики с факультетами университета. Так, в октябре 2010 г. по инициативе АИДД ПК и при поддержке декана филологического факультета проф. Б. В. Кондакова был проведен Региональный конкурс литературно-творческих работ, посвященный «Году учителя». В нем приняли участие 164 школьника из разных образовательных учреждений края и 14 студентов разных вузов г. Перми.

В 2011 и 2012 гг. Ассоциация совместно с филологическим факультетом организовала и провела Региональный конкурс научно-исследовательских и творческих работ «Портрет детства Прикамья», в котором за два года приняли участие более 200 школьников и 37 студентов вузов г. Перми.

Можно сказать, что Ассоциация помогает придать активности подростков социальный характер, через организуемые конкурсы, конференции и другие мероприятия включает их в освоение опыта социальных отношений, т.е. социализация подростка осуществляется в общественно одобряемом направлении. Через деятельность в Ассоциации школьники не только обогащаются опытом научно-исследовательской деятельности, что важно для них как для будущих студентов, но и реализуют себя как личности.

Активное участие в подготовке и проведении мероприятий со школьниками принимают студенты различных факультетов университета (юристы, филологи, историки и др.). Без них не проходит ни одна экскурсия, олимпиада, сбор игрушек или вещей для детских домов или шефский концерт. Так складывается, что от участия во внеучебной работе с подростками города Перми и Пермского края выигрывают все стороны. Студенты приобретают бесценный опыт общения в ситуациях, максимально приближенных к условиям будущей профессии. Учителя и преподаватели получают возможность наблюдать своих воспитанников в настоящей деятельности, которая только и является той самой благодатной средой для становления их личностного и социального статуса. Подростки, оказываясь в новой для них среде, расширяют представления о людях, среди которых живут, о собственных возможностях. Они открывают новый, незнакомый мир: мир науки, знания или искусства и одновременно многому учатся.

Нет сомнений в том, что работа вуза с подростками Перми и Пермского края будет продолжена. Вероятно, мы будем свидетелями реализации новых проектов, осуществления работы в новых, интересных формах. Ведь только так можно, с одной стороны, двигаться вперед, а с другой, – сохранять традиции.

-
1. Яблокова Е. А. Психология коллектива и личность. М., 1997.
 2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1986.
 3. Рогачев В. В. Педагогические условия включения старшеклассников в социальную деятельность: дис ... канд. пед. наук. Ярославль, 1994.

С. В. Лебедева

ШКОЛА И ВУЗ: МЕДИА-ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

«История медиаобразования доказывает важность информационно-коммуникативной деятельности детей не только как фактора развития личности, но и социального фактора, преобразующего информационное пространство общества», – считает известный исследователь средств массовой информации, связанных с детством и юношеством, С. Цымбаленко [1, с. 143]. Если говорить о современной школе, как основной базе профориентационной работы, то невозможно обойти стороной школьные издания.

Согласно данным некоторых исследователей, «каждый третья российская школа выпускает собственную газету или журнал» [2, с. 54]. Точных данных о численности школьных изданий в целом по стране на сегодняшний день нет, мониторинг проведен лишь в отдельных территориях, отдельных муниципальных образованиях. В частности, автором статьи в апреле-мае 2012 г. в Екатеринбурге при информационной поддержке городского Управления образования была проведена паспортизация школьных изданий. Ее анализ показал, что из 173 школ города свои издания выпускают 93; абсолютное большинство из них имеют форму печатных газет и журналов, также два издания выходят в виде стенной газеты, еще два – в виде электронной версии. При этом 35 газет имеют объем 6–8 страниц формата А4, 16 газет – объем 10–12 страниц, 8 газет – 14–16 страниц, у одного издания объем достигает 40 страниц. Периодичность школьных изданий достаточно постоянна: 42 выходят один раз в четверть, 35 – ежемесячно, остальные раз в два месяца или два раза в год.

Приведенные данные дают возможность сделать выводы: во-первых, объем изданий позволяет публиковать не только новости школы и рассказы об учителях и учениках, но и материалы познавательного характера; во-вторых, при данной периодичности школьных изданий

представители вузов могли бы организовать настоящую PR-компанию своих учебных заведений, так как школьные издания имеют потребность в постоянном пополнении редакционного портфеля материалами различного характера, в том числе, познавательными и профориентационными. Отметим также, что 79 изданий по охвату аудитории считаются «общешкольными», а два издания распространяются не только в школе, но и в микрорайоне, где она расположена. Таким образом, информация о вузах города будет поступать непосредственно к самой заинтересованной части аудитории – школьникам и их родителям.

Содержательная модель большинства школьных изданий включает в себя темы, касающиеся вузов, тексты популяризаторского характера о направлениях современной науки. Однако их в газетах и журналах образовательных учреждений сегодня можно встретить довольно редко. Одна из причин этого – нежелание самих юных корреспондентов писать подобные материалы. Проведенное автором статьи анкетирование ребят, которые занимаются журналистикой в школе, ярко свидетельствует, какие их интересуют темы. Из 104 опрошенных старшеклассников из Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Челябинска, Москвы и других городов на вопрос «Над какими темами тебе интересно работать как автору?» в списке возможных вариантов ответа 47 % отметили «развлекательные материалы», 45 % – «о подростковых интересах», и лишь 13,5 % – «познавательными, расширяющими знания по предметам» (можно было выбирать несколько вариантов ответа). Следующим вопросом был такой: «Какие темы, на твой взгляд, привлекают читателей школьных изданий?» И здесь картина получилась идентичной: 58 % отметили «развлекательные материалы», 52 % – «о подростковых проблемах и интересах», и только 9,6 % – «познавательные, расширяющие знания по предметам».

Вторая причина, отчасти объясняющая первую, – неумение интересно, увлекательно подавать любую информацию, в том числе, и познавательного, профориентационного характера. Корни этого следует искать в отсутствии специальной подготовки педагогов, которые занимаются с ребятами выпуском изданий в образовательных учреждениях. Анализ паспортизации школьных изданий Екатеринбурга, о котором говорилось выше, показал: редакторами 46 изданий формально обозначены учащиеся старших классов, при них есть педагог-кураторы. Редакторами остальных 56 газет и журналов являются учителя, чуть больше трети преподают русский язык и литературу, остальные – историю, информатику, есть педагоги дополнительного образования, заместители директора по воспитательной работе. Всего среди заявленных взрослых редакторов школьных изданий только трое имеют журналистское образование. Некоторые школьные газеты и журналы имеют и редактора (юного или взрослого), и куратора-педагога. Среди 67 заявленных кураторов журналистское образование имеют двое.

Специализацию «медиапедагог» не отметил ни один куратор, ни один взрослый редактор школьного издания.

Существует мнение: чтобы выпускать школьное издание, не нужно иметь журналистское образование, дети сами пишут живо и свежо. На практике мы можем убедиться в обратном: интересными, наполненными эмоциями у юных корреспондентов получаются, в основном, материалы в жанре эссе, под рубрикой, например, «Размышления». Информации, чаще всего, написаны скучным языком, дети не умеют собирать факты и интересно их подавать, обрабатывать. Достойные материалы в жанре репортажа и, тем более, аналитические тексты встречаются редко, рубрики типа «Социальный эксперимент», «Испытано на себе» – тоже. Между тем, именно нестандартная подача информации, любопытные факты, подмеченные юным корреспондентом, могут стать решающим аргументом «за», чтобы читатели заинтересовались материалом на познавательную тему, информацией о происходящем в каком-либо вузе, – в том числе, речь может идти о научных конференциях. Сегодня не редкость, когда в подобных студенческих конференциях вполне на равных со студентами выступают старшеклассники со своими проектами, и об этом можно и нужно интересно писать в школьной прессе. Вывод: руководителей школьных изданий необходимо обучать основам медиапедагогики, в том числе, и основам журналистских жанров, чтобы содержание школьных изданий стало более наполненным серьезной познавательной информацией.

Направления сотрудничества высших учебных заведений и школьных изданий могут быть разными. Остановимся на некоторых из них.

1. Размещение на страницах школьных изданий общей информации о вузе, подготовленной его службой по связям с общественностью. В 2011–2012 учебном году подобную форму сотрудничества опробовал директор Медиацентра Уральского федерального университета А. Фаюстов. Он обратился в Детско-юношескую организацию юнкоров Свердловской области (Союз юнкоров) с просьбой предоставить ему базу данных о школьных изданиях образовательных учреждений в различных территориях. Такая информация ему была передана. Не со всеми изданиями сотрудничество сложилось: по сообщению А. Фаюстова, руководители нескольких школьных газет потребовали оплатить как рекламу публикацию объявления о бесплатных (!) подготовительных курсах и консультациях преподавателей УрФУ. В то же время, редакторы ряда школьных изданий не только согласились опубликовать объявление, но и пошли дальше: сами предложили разместить более подробную информацию о вузе, в который влились два крупнейших на Среднем Урале университета, о произошедших в бывших УрГУ и УГТУ–УПИ изменениях. В частности, такой материал был опубликован в 48 номере (май 2012 г.) журнала старшеклассников МБОУ гимназия № 177 г. Екатеринбурга «Класс!»

2. Привлечение к освещению крупных мероприятий, проходящих в вузах Екатеринбурга, школьных изданий. Члены оргкомитета Международного экономического форума молодежи, прошедшего на базе УрГЭУ–СИНХ весной 2012 г. обратились в редакции школьных изданий с предложением: аккредитовать юных корреспондентов школиздата на мероприятиях форума, чтобы они могли непосредственно узнать, какие экономические темы обсуждает молодежь разных стран, насколько востребованы профессии, обучение по которым проходят студенты УрГЭУ, а также смогли пообщаться с преподавателями вузов, членами иностранных делегаций. Несколько редакций газет областного центра, заинтересовались предложением, однако подготовка к экзаменам не позволила ребятам поучаствовать в форуме. Но члены оргкомитета Международного экономического форума молодежи (сейчас идет подготовка к очередной встрече) от идеи сотрудничества со школьными СМИ не отказались, и надеются на реализацию своих планов осенью 2012 г.

3. Публикации в школьных изданиях материалов (репортажей, интервью, заметок, статей) о студенческих конференциях, особенно тех, в которых принимают участие старшеклассники.

4. Обмен публикациями школьных и студенческих изданий на остросоциальные темы, а также на темы юношеских субкультур. Ясно, что даже самый интересный репортаж о выборах «Мисс-гимназия» студентов не заинтересует, как и школьников – текст о проблемах пересдачи отдельных предметов. Вместе с тем, по возрастному признаку две социальные группы – учащиеся 10–11-х классов школы и студенты начальных курсов – довольно близки, многие проблемы и интересы их совпадают. Может быть полезным обмен материалов толерантном отношении между представителями разных национальностей, возможностях обучения инвалидов, о различных направлениях молодежных субкультур, в которые входят, как правило, и школьники, и студенты. Такие материалы будут способствовать налаживанию контактов между школой и вузом, помогут вчерашним абитуриентам быстрее найти свое место в студенческой компании.

5. Возможно сотрудничество корреспондентов школьных изданий со студенческими газетами тех вузов, куда они собираются поступать. Выполняя задания для вузовской газеты, будущий абитуриент вплотную знакомится, например, находками археологов, если рассказывает о прошедшей летней практике студентов исторического факультета, или о работе студенческого профкома одного из факультетов. Разумеется, круг заданий для будущих студентов тематически ограничен, тем не менее, толковые ребята, определившиеся с будущей профессией и интересующиеся журналистикой, вполне смогут найти себе применение. Подобная практика су-

ществует в газете «Университетская набережная» Челябинского государственного университета [3, с. 100].

Сотрудничество школьных изданий и высших учебных заведений, если оно умело организовано и подкреплено качественными печатными и фотоматериалами, может иметь хороший эффект в плане профориентации, подготовки школьников – в том числе, и моральной – к обучению в вузе. Уже сегодня просматриваются контуры будущего медиа-взаимодействия «школа-вуз», для которого есть масса возможностей, не используемых пока в полной мере.

-
1. Цымбаленко С. Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования. М., 2010.
 2. Агафонова Ю. А. Программы элективных курсов по журналистике // Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин / под ред. Е. Л. Вартановой, О. В. Смирновой. М., 2010.
 3. Костюченкова Е. Г. Медиаобразовательная деятельность со старшеклассниками на базе вузовской газеты // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования – 2010: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 т. Т. 1. М., 2010.

Л. А. Лесина

О РОЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Одной из принципиальных тенденций современного этапа реформирования является превращение образования в сферу интеллектуально-инструментального обеспечения жизненного пути человека. Внедрение информационных коммуникативных технологий диктует определенные требования к процессу формирования и развития качеств личности в социокультурном пространстве современного образования. В условиях нестабильности, многовариантности развития социальных процессов возникает потребность в становлении и развитии субъектности учащихся. Образование, по сути, становится деятельностью культурно-топологического типа, где важно не просто накопление информации, но активность по ее осмыслению, означиванию, интерпретации, важна рефлексия над знанием как способом самоидентификации. Педагогическая задача сохранения и развития активности учащихся, развертывание их побудительных механизмов к учебной деятельности может решаться только на основе принципа автономии процесса самоутверждения учащегося как личности.

Возрастающая доступность информации нивелировала роль педагога как транслятора готовых образцов знаний, и, напротив, актуализировала роль наставника, консультанта, лидера, способного увлечь за собой, раскрыть внутренний потенциал обучающихся, инициировать саморазвитие их личностей, высвобождая творческую энергию. Субъекты образования постепенно приходят к пониманию того, что реальное знание не то, что передается в неизменном виде из поколения в поколение, независимо от личностного опыта, а то, что является результатом индивидуальной творческой активности самого человека. В настоящее время происходит осмысление сложных культурно-исторических форм бытия знания, осознание сопричастности каждого человека к его порождению, его судьбам в культуре, что неизбежно привело к изменениям в понимании педагогической деятельности, ее содержания, форм и методов.

Традиционно сложившийся технологически-деятельный тип отношения к знанию характеризуется поиском универсальных технологий, выделением инвариантных, общезначимых слоев. Механическая сущность данного подхода проявляется в том, что смысл знания, его значение, содержание и значимость видятся предзаданными, объективно существующими независимо от жизни, индивидуального своеобразия человека. Профессиональной педагогической ценностью становится объективное, научно-обоснованное и практически-апробированное знание и наличие четких правил передачи его учащимся.

Длительное время в нашей стране создавались традиции единообразия в преподавании, был ориентир не на творческую индивидуальность, а на некоего носителя методических установок и реализатора так называемой учебно-воспитательной работы с учащимися. Авторитарность – это не только характеристика стиля руководства, получившего широкое распространение в педагогической практике, это и способ мышления, образ видения мира, характер взаимодействия с другими людьми (подчиненными, обучаемыми), которые воспринимаются руководителем, педагогом лишь в качестве объектов, средств самоутверждения и средств реализации учебных программ и планов. Доминирующим механизмом освоения знания является алгоритмизированная деятельность репродуктивного, нормативно-функционального характера. Поэтому задачей педагога, движущегося в этой логике, становится нахождение и передача алгоритма, который позволил бы наиболее точно транслировать некое внешнее, объективно заданное, эталонное содержание в сознание обучаемого и обеспечил бы наиболее полное и точное его воспроизведение.

В связи с изменением философского образа науки в культуре обнаруживаются и иные функции знания, а особенно его человеко-размерные, культурно-исторические характеристики. Приоритетным становится субъективированное, персонифицированное знание, поэтому в новой парадигме образования не может быть однозначной нормативной истины, она всегда

множественна. Процессы демократизации и гуманизации образования инициировали появление новой концепции образования, основанной на ином, нежели в традиционной педагогике, понимании сущности педагогической деятельности.

Новая модель педагогики предполагает отказ от экстенсивно-информационного и переход к интенсивно-фундаментальному обучению, изменение роли обучающего и обучаемого, переход от авторитарного к коммуникативно-креативному типу взаимодействия в процессе образовательной деятельности. Обучающий должен превратиться в организатора познавательной деятельности обучаемого, а обучаемый из пассивно-воспринимающего – в ее активного субъекта, реализующего себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении.

Дополняют представления о сущности образования и особенностях взаимодействия основных субъектных групп в образовательном процессе идеи понимающей педагогики. Понимающая педагогика, в отличие от традиционной педагогики, являющейся педагогикой знаний, ставит в центре образовательного процесса, педагогической деятельности проблему понимания. Главное отличие знания от понимания состоит в том, что первое имеет безличностный характер, оно является выражением общезначимого и может быть приобретено усилиями памяти. Понимание имеет ярко выраженный личностный смысл, всегда отражает особенности данной личности, ее креативные способности. Знание является средством ориентации индивида в различных информационных полях, тогда как понимание служит способом укоренения индивида в культуре и обретения индивидуальности. При этом понимание рассматривается как более высокая, по сравнению со знанием, ступень в освоении мира, которая возможна лишь в пространстве межсубъектного общения.

В основе отношений между педагогом и учащимися должен лежать принцип диалогичности бытия. Диалог предполагает взаимодействие автономных субъектов общения, задающих различные логики мышления, смыслы. Следовательно, роль педагога в новых образовательных реалиях заключается в выполнении функций ведущего коммуниканта в межсубъектных отношениях, способного наладить продуктивный диалог для достижения понимания и принятия согласованного решения. Если замкнуться узким предметно заданным содержанием учебной ситуации, то взаимодействия педагога и учащегося предопределены неким сущностным основанием, где обучающий – всегда ведущее, обучаемый – ведомое начало. Методологически преодолеть утвердившееся представление о том, что роль обучаемого пассивна, что на самом деле его следует постоянно побуждать к учебным действиям, иначе в нем возобладает покой, лень (мотивационная модель Макгрегора типа «Х»), позволяет изучение взаимодействия не в узкопредметном, а в социокультурном контексте. Знания, навыки, опыт становятся культурным достоянием обучаемого только как ценности, совпадая с мотивами его поведения, с жиз-

ненными ориентациями. В противном случае происходит подавление активно-избирательного отношения, складывается податливый, социально пассивный тип личности.

Основная детерминанта внутренней активности учащегося – его самоутверждение, поиск и обеспечение своих социальных позиций, первоначально в малом, затем во все более широком социальном окружении. Обучение и возникающее в нем взаимодействие с обучающим – не более как путь, средство этого самоутверждения, проба собственных потенций, проверка замыслов, поддерживаемая стремлением приобрести генетически прочные, надежные механизмы реализации устремлений.

И в этом широком социокультурном контексте обучающий и обучаемый одинаково обладают изначальной активностью стремлений и равноправны как партнеры, причем весьма зависимые. Лишь приняв друг друга как соучастников, они могут успешно решать проблемы. Обучающий не сможет реализовывать свои педагогические задачи, если не найдет поддержки, участия обучаемого. В свою очередь, учебная деятельность обучаемого неэффективна без поддержки и помощи обучающего.

Диспозиция и особенно императив нормативного содержания действий педагогов нуждаются в постоянном подкреплении авторитетом, который складывается как из профессионального мастерства педагогов, так и из более широкого социокультурного контекста – их самоутверждения как профессионалов. В самом общем виде авторитет – это добровольное подчинение личности, которое базируется на внутренней мотивации, признательности, побуждении и привязанности. Авторитет выражает особого рода социальные отношения между людьми и их общностями, которые основаны, прежде всего, на глубоком доверии к качествам и достоинствам его носителя.

Следует выделить несколько аспектов авторитета. Во-первых, авторитет (формальный авторитет) как влияние личности, основанное на занимаемом ею положении, должности, статусе, то есть на ее месте в социальной или организационной структуре. Последующие виды авторитета устанавливаются, прежде всего, с помощью социально-психологических механизмов и получают обоснования через личные качества человека, его знания, умения и навыки, профессиональное мастерство и жизненный опыт, т. е. через реальные достоинства носителя авторитета. Во-вторых, авторитет как влияние определенной личности, основанное на нравственных достоинствах, определенной мировоззренческой позиции. И, в-третьих, авторитет как влияние личности, основанное на компетентности, профессиональном опыте. Таким образом, различают три формы авторитета: формальный, моральный, функциональный. Авторитет имеет социальную природу, поэтому не задается априори, а приобретается, зарабатывается; в первую очередь, он зависит от успешности выполнения тех или иных социальных функций.

Функциональный авторитет педагога возникает в процессе целеустремленного, активного развертывания жизненных и профессиональных стратегий, творческого поиска.

Деятельность педагога может иметь качества лидерской, когда личность привносит свое индивидуальное в ситуацию и преобразует ее, активно использует причины, детерминанты образовательного поведения в соответствии с собственными интересами и целями, распредмечивает их, осознает и сама становится причиной изменений в среде.

Педагог в роли лидера предстает как самостоятельно действующий субъект образовательного процесса, имеющий свое видение этого процесса, свою технологию и стиль обучения; его пространство – содержание и формы образования, стратегия и стиль поведения в учебном коллективе. Важным является и процесс взаимодействия педагога и обучающихся как равноправных партнеров общения, задающих различные логики мышления, смыслы, так как функцией педагога является не подготовка к жизни, а непосредственное включение в жизненный процесс. Роль лидера-педагога сводится не к решению проблем, а к созданию ситуации успеха обучающихся, в результате чего повышается их индивидуальная активность и работоспособность, трансформируются поведенческие установки. При этом лидер не фокусирует внимание на себе, а действует как бы со стороны.

Проявление субъектности обучающихся следует рассматривать, прежде всего, в учебно-познавательной деятельности, в креативном прогнозировании сценариев своих профессиональных и жизненных перспектив. Характеристика учебно-познавательной активности в объективном плане может быть представлена следующими индикаторами: участие в научно-исследовательской работе; степень овладения учебными навыками (планирование своей учебной деятельности и др.); степень самостоятельности в процессе учебной деятельности. К субъективным характеристикам мы относим: оценку учащимися «интересности» учебных занятий; оценку содержательности учебных занятий; мотивацию учебной деятельности.

Формирование и развитие субъектности учащихся определяется комплексом взаимодействующих объективных и субъективных факторов образовательного пространства. Социальная среда ставит личность в некие условия, предоставляет ей возможности или, напротив, ограничивает их, вводит субъекта в ценностные отношения; в ней развертываются социокультурные механизмы его деятельности. Субъект преобразует окружающую его среду, он организует предметные и социальные факторы так, чтобы они служили предпосылками его действий, занятий или хотя бы им не препятствовали. Одновременно он упорядочивает свое собственное поведение в соответствии с факторами среды, адаптирует к ним свои действия. В ходе общения, ценностной коммуникации складываются механизмы регуляции взаимоотношений. В

процессе взаимодействия с предметной и социальной средой субъект упорядочивает свою продуктивную деятельность посредством новых технологий и методов.

Для выявления возможностей эмпирического изучения социальной среды нам представляется ценным прежде дать социологическую интерпретацию данной категории. Под социальной средой мы будем понимать окружающее личность субъекта социальное пространство как пространство его непосредственной активности, его ближайшего развития и действия. Социальное пространство интегрирует как социум, макросреду, так и микросреду, непосредственное социальное окружение личности. Поэтому социальную среду следует рассматривать как объективную социальную реальность, представляющую собой совокупность социально-экономических, социокультурных, социально-психологических факторов, непосредственно взаимодействующих с личностью в процессе ее жизнедеятельности по принципу обратной связи.

Социокультурное пространство современного образования оказывает существенное влияние на процесс взаимодействия педагога и обучающихся, а также играет определяющую роль в становлении субъектности учащихся, поскольку может, как задать необходимые ресурсы, так и стать ограничителем для них.

А. В. Лукина

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В современной педагогике как школьного, так и вузовского уровня достаточно остро стоит проблема профилактики преступности и противоправного поведения несовершеннолетних. Особенности подросткового и юношеского возраста в том, что, с одной стороны, человек становится достаточно самостоятельным и уже сам выбирает для себя определенные морально-этические принципы, с другой – у него еще мало социального опыта, низкая правовая культура, и присутствует желание самоутвердиться, часто путем именно противоправного или «экстремального» поведения. Поэтому подросток, с одной стороны, находится в области повышенного риска, когда его поведение может носить вызывающий или противоправный характер – например, большинство подростков хотя бы один раз пробовали курить и участвовали в драках. С другой – внушаем и гораздо более восприимчив к воспитательно-му воздействию, чем взрослый человек, его мировоззрение и поведенческие установки легче поддаются коррекции. Специфика вузовского уровня состоит в том, что здесь выпускник школы попадает в новую для него социальную среду, где у него намного больше самостоя-

тельности и личной ответственности, к которой, как показывает практика, психологически готовы далеко не все.

Поэтому одной из основных проблем воспитательной работы и образования является профилактика противоправного поведения несовершеннолетних, развития у учащихся правовой и гражданской культуры, формирование положительной направленности личности.

Существуют следующие направления работы по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних, в которых так или иначе задействована образовательная система всех уровней (школа, вуз, учреждения начального и среднего профессионального образования):

1. Социальная профилактика – меры, направленные на защиту прав и интересов несовершеннолетних в основных сферах жизнедеятельности – быта, образования, труда, досуга. Для этого существуют самые различные механизмы и органы, занимающиеся данной деятельностью: в средней школе – система классного руководства, работа родительских комитетов и т. д., в вузе – система кураторства, профсоюз студентов и т. д. Интенсивно развивается ювенальная юстиция.

2. Правовое воспитание – развитие у учащихся правовой и гражданской культуры, ознакомление с основами российского законодательства, правами и обязанностями. Это достигается путем введения соответствующих учебных курсов: «Обществознание», «Правоведение», «Основы права» и других правовых дисциплин. Что касается таких качеств, как гражданское самосознание, ответственность, политическая культура, то они формируются всем комплексом гуманитарных дисциплин: литература, история, философия и др. Учащиеся видят позитивные примеры и образы деятелей прошлого и литературных героев, осмысливают их. Так, А. С. Пушкин, который, при всех переписываниях российской истории, был и остается образцом патриотизма и гражданственности, неоднократно подчеркивал, что эти качества в нем воспитывал пример героического прошлого России и особенно Отечественной войны 1812 г.

3. Криминологическая профилактика – меры, направленные на ослабление и нейтрализацию причин и условий преступности. В широком плане это включает в себя и социально-психологическую работу с «трудными» подростками, и решение проблем по организации досуга молодежи, трудоустройства и т. д. Следует отметить, что данная работа серьезно затруднена рядом факторов:

А) Педагогические работники, которые занимаются данными вопросами, сильно перегружены и часто вынуждены брать дополнительную нагрузку или подрабатывать в нескольких местах, чтобы обеспечить себе существование хотя бы на уровне самых минималь-

ных потребительских стандартов. У них часто не хватает времени для индивидуального подхода к учащимся.

Б) Современная массовая культура и СМИ пропагандируют культ потребления, насилия, безответственности, пренебрежения к морально-этическим нормам и т. д. Так, по мнению большинства участников социологических исследований, для современного молодого поколения характерно равнодушие к любым идеалам. Такую точку зрения разделяют 64 % молодых респондентов и 70 % представителей старшего поколения [1]. Цинизм и равнодушие к идеалам в наибольшей степени ощущается среди самых юных сограждан: в возрастной группе 17–19 лет подобные склонности отмечаются чаще всего – в 43 % случаев (при 36 % среди 20–23-летних и 31 % среди 24–26-летних). По данным на начало 2008 г., около трети респондентов уверено, что для достижения успеха в жизни порой необходимо переступить через моральные принципы. Большинство придерживающихся этой точки зрения – лица в возрасте до 35 лет [1].

В) Общество в России остается достаточно криминализированным, уровень бытовой культуры большинства людей достаточно низок, а в повседневном общении часто не соблюдаются элементарные нормы вежливости и этикета. Кроме того, в обществе высокая степень недоверия к власти и закону. Так, согласно проведенному опросу Левада-центра, в возможной ситуации судебного разбирательства между обычным гражданином и представителем власти лишь 13 % опрошенных считают, что «простой человек» может рассчитывать на справедливость суда и соответствие его действий закону [2, с. 42]. Внушает тревогу и тот факт, что по такому показателю, как Индекс восприятия коррупции, Россия в 2010 г., получив 2,1 балла, спустилась на 154 место из 178 (в 2009 г. – 146 место) и соседствует с Камбоджей, Центрально-Африканской республикой, Гвинеей-Бисау, Кенией, Папуа-Новой Гвинеей и Таджикистаном [3, с. 12]. Это приводит к тому, что противоправные действия и формы поведения стают едва ли не нормой российской действительности.

4. Виктимологическая профилактика – меры, направленные на формирование безопасного образа жизни несовершеннолетних, снижению риска стать жертвой преступления и ослабление виктимогенной среды. Здесь, в основном, требуется психокоррекционная работа, так как психологические сценарии «жертвы» или «агрессора» у человека формируются в процессе воспитания и являются результатом взаимодействия целого ряда факторов.

Таковы основные направления профилактики противоправного поведения несовершеннолетних, и роль образования и воспитания здесь очень высока. Субъектами политики предупреждения преступности несовершеннолетних могут выступать и негосударственные институты. Но в отличие от многих стран, где некоторые важные функции в данной сфере

берет на себя гражданское общество, в России из-за его неразвитости и слабости общественных организаций, система образования должно брать на себя выполнение практически всех этих функций.

-
1. Молодежный ресурс инновационного развития России. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fadm.gov.ru/agency/reports/733/>.
 2. Гудков Л. Д., Дубин Б. В., Зоркая Н. А. Постсоветский человек и гражданское общество. М., 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.free-book.info/download.php?skachat=1340>.
 3. Центр стратегических оценок и прогнозов. Россия в зеркале международных рейтингов: год 2011. Аналитический доклад. М., 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.csef.ru/pdf/1583.pdf>.

Д. В. Лютова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Адаптация – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям [3, с. 3]. Значение этого периода вхождения в непривычную для детей жизненную ситуацию проявляется в том, что от благополучности его протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению.

Школа с первых дней ставит перед ребенком целый ряд задач, требующих мобилизации его интеллектуальных, психологических и физических сил [2, с. 112]. Для детей представляют трудности очень многие стороны учебного процесса. Им сложно сидеть на уроке в одной и той же позе, не отвлекаться и следить за мыслью учителя, делать все время не то, что хочется, а то, что от них требуют, сложно сдерживать и не выражать вслух свои мысли и эмоции, которые появляются в изобилии. Кроме того, ребята не сразу усваивают новые правила поведения со взрослыми, не сразу признают позицию учителя и устанавливают дистанцию в отношениях с ним и другими взрослыми в школе.

Необходимо время, чтобы произошла адаптация к школьному обучению, чтобы ребенок привык к новым условиям и научился соответствовать новым требованиям. Первые два-три месяца после начала обучения являются самыми сложными, ребенок привыкает к новому образу жизни, к правилам школы, к новому режиму дня.

Некоторая часть первоклассников испытывает трудности прежде всего в налаживании взаимоотношений с учителем и одноклассниками, что нередко сопровождается низким уровнем овладения школьной программой.

Для устранения трудностей, возникающих у ребенка в процессе вхождения в новую, незнакомую школьную среду, важным фактором является поддержка родителей и педагогическая помощь учителей. Для анализа данной проблематики в 2011–2012 гг. было проведено исследование среди родителей и опекунов первоклассников, классных руководителей и учителей группы продленного дня, а также с помощью методики «разноцветные странички» проанализировано эмоциональное отношение первоклассников к обучению в школе.

В ходе исследования первоклассники были разделены на три группы в зависимости от состава семьи: дети из полных, неполных и опекунских семей. Проанализировав результаты, выявилась тенденция: от степени успешности процесса адаптации зависит формирование ребенка как личности.

Для данного исследования была составлена выборка, которая представляет генеральную совокупность. Опросом было охвачено 570 человек: матери (44 %), отцы (22 %), матери-одиночки (16 %), отцы-одиночки (6 %), опекуны (12 %), у которых есть ребенок-первоклассник.

Большинство опекунов имеют родственные связи с детьми, являются бабушками, дедушками. В выборку попало несколько семей, в которых дети были приемными (взяты из детского дома). Среди детей-первоклассников девочек в 1,5 раза больше, чем мальчиков (87 и 63 % соответственно).

Большинство из опрошенных нижегородских семей имеют по два ребенка (46 %), чуть меньше семей воспитывают только одного (41 %), лишь небольшая часть нижегородцев дают воспитание трем детям (13 %). Родителей и опекунов, которые включают в свою семью четырех и более детей, не встретилось вообще.

Большая часть матерей первоклассников имеют высшее или неоконченное высшее образование (52 %), затем идут матери со средним и средним специальным образованием (40 %), неполное среднее получили лишь 8 % матерей.

Микроклимат в семье, своеобразная атмосфера отношений, сложившихся между её членами: понятия «благополучная», «не совсем благополучная», «неблагополучная семья» характеризуют содержание устоявшихся в ней отношений и процессов, обуславливающих атмосферу повседневной жизни [1, с. 73]. В основе семейного микроклимата лежат, прежде всего, отношения между супругами, иногда супругами и старшими членами семьи (бабушка, дедушка, теща, свекровь и др.). Большое значение для поддержания нормального микрокли-

мата в семье имеют морально-психологические качества супругов – терпимость, внимательность, доброта, сострадание, создающие благоприятный фон для доброжелательных отношений в семье.

Для полноты исследования с помощью метода «разноцветные странички» было опрошено 270 первоклассников из различных школ города.

Были получены следующие данные. На первом году обучения подавляющее большинство детей, как посещающих продленные занятия, так и не посещающих, испытывают трудности в процессе адаптации: не могут наладить отношения с коллективом, боятся быть наказанными за плохие оценки. Следствием негативного настроения является нежелание идти в школу. Уже по дороге в школу у детей преобладают негативные эмоции и ожидания. Лишь небольшое количество детей сразу адаптируются к учебному процессу и не испытывают проблем в процессе адаптации.

Как правило, с самим образом школы у детей не связано негативных эмоций. Дети не испытывают страхов перед школой как учебным заведением. Для многих детей школа ассоциируется местом встречи с друзьями, общением с ними. Важно заметить, что в качестве причин для тревоги дети называют страх сделать что-то неправильно, что-то не понять, получить плохие оценки, то есть очень небольшой процент первоклассников ассоциируют школу с учебным процессом. Соответственно, можно сказать, что адаптацию первоклассников нельзя назвать полной.

Группа первоклассников, благосклонно оценивающих учителя, в первую очередь обращают внимание на человеческие качества учителя и характеризуют его такими эпитетами, как «красивый», «добрый», «хороший», а дети, с тревогой относящиеся к образу учителя, указывают на трудности именно в учебном процессе – «часто ругает», «часто вызывает к доске», «непонятно объясняет», не указывая при этом на человеческие качества учителя. Необходимо отметить, что у детей, посещающих продленные занятия, образ учителя вызывает больше положительных и восторженных эмоций, они воспринимают его как наставника, кумира, родителя. Дети, которые не ходят в «продленку», относятся к учителю уважительно, с особым трепетом, но без особой любви.

Процесс принятия пищи у детей в основном вызывает положительные эмоции. Дети рассматривают его как дополнительную возможность пообщаться с друзьями. В целом, дети, посещающие «продленку», больше адаптированы к приему пищи в школе, так как в этих стенах им приходится еще и обедать. Все же небольшая группа детей не любит школьную пищу и относятся к ней с тревожностью. Это связано с тем, что они привыкли к домашней

пищи, к еде, которую готовит мама. Адаптироваться таким детям к школе достаточно тяжело. Такие ребята нашлись в обеих исследуемых группах.

Индикатор «занятия» является самым важным в данной схеме. Именно то, как ведет себя ребенок на уроке, говорит о его эмоциональном состоянии и желании учиться в школе. Большинство детей обеих групп относятся к учебному процессу положительно. Детям нравится ходить на уроки, отвечать у доски, делать домашнее задание. Это говорит о хорошей адаптации первоклассника к школе. Главное отличие состоит в том, что ребята, не посещающие продленную группу, восторженнее относятся к учебному процессу, они выбирали в основном яркие положительные цвета. У первоклассников, которые ходят в «продленку», лидировал синий цвет. Скорее всего, это связано с тем, что вторая группа ребят намного больше проводят времени в школе, выполняют больше заданий, больше сидят за партами и общаются с учителем, и ругают их намного чаще. Следовательно, сам процесс обучения не вызывает у них такого большого восторга, как у первой группы ребят.

В обеих группах нашлись ребята, которым сложно дается «гранит науки». Дети не всегда понимают и правильно воспринимают задания учителя, обижаются, когда их вызывают к доске, негативно относятся к своему классу и школе в целом. Такое поведение связано с неготовностью ребенка трудиться и необходимостью ходить в школу. Здесь нужна помощь родителей или грамотная работа педагогов, чтобы ребята смогли «влиться» в школьную жизнь без серьезных психологических проблем.

У первоклассников, посещающих продленные занятия, была дополнительная картинка-индикатор, связанная с послеобеденной прогулкой. Большинство детей был выбран яркий цвет, следовательно, прогулка вызывает у них положительные эмоции. Ребятам нравится проводить свободное время, играя в подвижные игры и общаясь с друзьями.

Индикатор «домой», безусловно, воспринимается обеими группами детей как положительный и восторженный. Не нашлось ребят, которые не хотели бы после занятий в школе пойти домой. Однако, в группе первоклассников, посещающих продленные занятия, красный карандаш выбрали намного больше детей, чем в первой группе ребят.

Для оптимизации адаптационного периода первоклассников им необходимо помочь познакомиться друг с другом, с учителями, с новой учебной ситуацией, со школой и школьными правилами. Справиться с этим им помогают учителя и родители.

Семьи, в которых воспитываются первоклассники, различаются по социальному статусу, что оказывает влияние на процесс адаптации и социализации ребенка. Следует различать первоклассников, посещавших детский сад, и тех, кто был до школы дома. Ребенок, не

ходивший в дошкольное учреждение, сложнее адаптируется в школе, так как детский сад учит ребенка нужному режиму дня и правильному поведению практически с трех лет.

Дети, растущие в полной семье, как правило, адаптируются быстрее и лучше остальных. Но встречаются случаи, когда родители не «понимают» друг друга, в семье постоянно царит атмосфера противоречий и хаоса. Такому ребенку очень сложно выбрать, чью позицию, отца или матери, он будет считать правильной и основной. Дети из неполной семьи, в большинстве своем, посещали детский сад, поэтому они самостоятельнее и «спокойно» адаптируются в школьных условиях.

Дети из опекунских семей – отдельные группы, их социальная адаптация отличается от адаптации обычных детей. Им очень сложно привыкнуть к новым условиям, новому коллективу, обстановке. Трудности при адаптации к школе накладываются на пережитый стресс потери родителей.

Начало обучения в школе является стрессовой ситуацией в жизни любого первоклассника, так как связано с необходимостью адаптироваться к новым условиям. От благополучия адаптационного периода в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка.

-
3. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.
 4. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия / под ред. Б. Ф. Парыгина. Вып. 2. Л., 1973.
 5. Осипов Г. В. Российская социологическая энциклопедия. М., 1998.

М. В. Малеева, И. С. Тонконоз

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Теоретическая основа для разработки проблемы проведения профориентационной работы в общеобразовательной школе являются труды известных исследователей: Е. А. Климова, В. Д. Шадрикова, Н. С. Пряжникова, А. П. Чернявской и многих других. А. П. Чернявская выделяет метод индивидуальной профориентации как основной и неотъемлемый метод профориентационной работы со старшеклассниками. Р. Каверина обращает внимание на изучение способностей учащихся, которые, по ее мнению, являются основой профориентационной работы. Ю. Дубинская отмечает необходимость начинать профориентационную работу еще в начальных классах и продолжать ее поэтапно на протяжении всего времени обучения ребенка в школе. Исследования С. Гриншпун посвящены формированию

лично – делового потенциала у учащихся как основы успешной и эффективной профориентации в школе. Е. А. Климов и Н. С. Пряжников выделяют классификацию основных методов профориентационной работы в школе, причины необходимости ее проведения. Они дают также анализ основных форм и методов профессиональной работы в школе на разных возрастных этапах [3].

Многие авторы предлагают системы методов по проведению профориентационной работы в школе на разных возрастных этапах. Например, социально-экономические, теоретические и научные подходы к профориентации (Н. И. Калугин, А. В. Луначарский, В. Г. Максимов, А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко, С. Т. Шацкий); личностно-ориентированный подход, рассматривающий взаимосвязь возрастных особенностей с выбором профессии подростком (Г. С. Абрамова, Л. И. Божович, А. И. Воробьева, И. С. Кон, Р. С. Немов, Л. Ф. Обухова, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.); этапно-уровневый подход к формированию мотивационной структуры ребёнка и формированию мотивов профориентации (Г. В. Ахметжанова, И. И. Купцов, А. Н. Леонтьев, В. Г. Максимов, А. В. Мудрик, Р. С. Немов, Е. М. Павлютенков, А. А. Реан, В. И. Чирков и др.); системный подход в решении проблемы профориентации (Н. Н. Захаров, А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко). Но на практике специалисты используют только отдельные методики из данных систем, что является причиной неэффективной работы [1].

К основным положениям, оказывающим существенное влияние на постановку всей профориентационной работы, относятся идеи концептуального характера. Одна из них – идея организации профориентационной работы, основанной на диагностическом исследовании личности, тщательном учете интересов и способностей, необходимых для правильного выбора профессии. Эта идея была распространена до середины 30-х гг. и носила название «диагностической концепции». Здесь широко использовались тесты. Несовершенство этих тестов, их неправильное использование, а также ряд других причин привели к тому, что идея диагностического исследования была заменена другой, так называемой воспитательной концепцией». Последняя нередко противопоставлялась первой как единственно правильная. Однако и тогда уже было ясно, что и диагностика и воспитание – одинаково важные и органически связанные направления практической работы по профессиональной ориентации учащихся.

Прежде чем сформулировать общее определение системы профориентации, рассмотрим ряд исходных положений [2]:

1. Профориентация представляет собой системную деятельность, включающие целевые установки, задачи, принципы, формы, методы, критерии эффективности, уровни, направления, аспекты и другие системы и структурообразующие элементы.

2. Система профориентации школьников является подсистемой общей системы трудовой и профессиональной подготовки.

3. Система профессиональной ориентации – это часть общей системы социальной ориентации личности в сложившейся структуре производительных сил и производственных отношений.

4. Профориентация относится к социальным системам, которые функционируют в обществе, она затрагивает различные проблемы, и в том числе связанные с развитием человеческого фактора общественного производства; уже по одной только этой причине профориентацию можно считать общественной проблемой. Она может быть названа так и по другой причине. Для решения проблем профориентации недостаточно усилий одного министерства (Министерства просвещения) или одной науки (например, педагогики). Для того чтобы система профориентации стала эффективной необходима скоординированная деятельность ряда (если не большинства) министерств и ведомств, а также ученых различных специальностей.

5. На эффективность профориентации влияет множество объективных различных и субъективных факторов. Это система трудно поддается организации и управлению. Эти и другие причины позволяют назвать систему профориентации сложной [1].

Из сформулированных выше пяти исходных положений вытекает определение системы профориентации школьников.

Общая цель системы профориентационной работы – подготовка учащихся к обоснованному выбору профессии, удовлетворяющему как личные интересы, так и общественные потребности. В систему профориентации входят следующие основные компоненты: цели и задачи, основные направления, а также формы и методы профориентационной работы с учащимися [2].

При неизменной общей цели конкретные цели и задачи работы каждой школы зависят от потребностей кадров в тех или иных профессиях, степени остроты этих потребностей, от возможностей и условий в данном регионе или городе. Успешная реализация поставленных целей и задач в значительной степени зависит и от качества работы по каждому из этих направлений.

В настоящее время система профориентационной работы включает в себя деятельность по следующим направлениям: профессиональное просвещение, включающее профинформацию, профпропаганду и профагитацию; предварительная профессиональная диагностика, направленная на выявление интересов и способностей личности к той или иной профессии; профессиональная консультация, нацеленная в основном на оказание индивидуальной помощи в выборе профессии со стороны специалистов-профконсультантов; профессио-

нальный отбор (подбор) с целью выбора лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию и выполнять связанные с нею трудовые обязанности; социально-профессиональная адаптация; профессиональное воспитание, которое ставит своей целью формирование у учащихся чувства долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства.

В работе по различным направлениям определился круг форм и методов профориентационной работы – это рассказы о профессиях, беседы, экскурсии на предприятия и т. д.

Несколько сложнее обстоит дело с методами научного исследования вопросов профориентации. Выделение профориентации в качестве самостоятельной науки предполагает среди прочих важных признаков наличие собственных методов. Но в научных исследованиях по профориентационным проблемам используются методы психологии, педагогики, экономики, социологии, медицины. Поэтому нельзя пока утверждать, что профориентация представляет собой самостоятельную науку. Это междисциплинарное научное направление, призванное решать прикладные задачи оптимального регулирования процесса профессионального самоопределения личности в ее интересах и в интересах общества. Поскольку система знаний, понятийный аппарат и методы разных наук имеют заметные различия, то возникает проблема интеграции необходимых для профориентации знаний.

К числу наиболее важных методологических вопросов относятся и вопросы определения критериев эффективности профориентации. Сейчас эффективность профориентационной работы школы нередко определяется по тому, сколько учащихся (в процентах) выбрали профессии, на которые их ориентировали, и работают по ним.

Этот критерий важный, но недостаточный. Ведь, например, запланированного процента учащихся можно добиться разными средствами, и в том числе не всегда оправданными с педагогической, социальной, психологической и экономической точек зрения. И если это показатель становится главной целью и самоцелью профориентации, притом без серьезной диагностической и воспитательной работы с учащимися, то вся эта работа приобретает своеобразный уклон, мешающий в первую очередь самой профориентации, подрывающий доверие к ней со стороны учащихся и их родителей. Достижение поставленной цели возможно и оправдано только при активной работе с молодежью, при выявлении их реальных интересов и способностей, формировании убежденности в правильном выборе профессии, отвечающего как их личным склонностям, так и потребностям города, района, села, в котором они живут, общества в целом.

Вот почему с психологической точки зрения эффективность выбора профессии означает меру соответствия индивидуального выбора профессии рекомендациям психолога и пе-

дагога. При этом предполагается, что рекомендации основаны на учете как личных, так и общественных потребностей. Соответственно чем больше число старшеклассников избирают рекомендованные им профессии, тем выше действенность профориентационной работы психологов и педагогов школы.

Успешность выбора профессии означает также оптимальное согласование общественных потребностей в сфере труда с планами профессионального и личностного развития старшеклассников. Поэтому чем больше профессиональный выбор соответствует структуре требуемых в современном обществе кадров профессий, тем успешнее осуществлялась работа по профориентации.

Таким образом, мера сбалансированности (совпадений) потребностей в кадрах и реального выбора служит одним из наиболее важных критериев эффективности профориентации.

Если старшеклассники заранее наметили и согласовали свои планы жизненного и профессионального самоопределения, то процент учащихся, добившихся реализации своих планов, служит одним из показателей эффективности профориентации при условии, что намеченные ранее планы отвечают потребностям региона, страны в кадрах определенных профессий и требуемого уровня квалификации.

Известно, что правильный выбор профессии положительно влияет как на производительность, так и на качество труда. Следовательно, трудовые достижения выпускников школ или других учебных заведений, связанных с профориентацией, служат еще одним важным критерием успешности выбора профессии.

Наиболее важным психологическим критерием успешного выбора профессии и места работы является удовлетворенность человека сделанным выбором. Для оценки уровня удовлетворенности профессией, местом и характером выполняемой работы, зарплатой используются тесты и анкеты.

Таким образом, главным критерием эффективности профориентационной работы служит мера сбалансированности количества учащихся, поступающих на работу, на учебу в СПТУ, техникумы и Вузы по профессиям, отвечающим актуальным потребностям города, района, региона, общества в целом.

Вопрос об определении эффективности профориентационной деятельности школ и педагогов говорит о важности профориентации, как для общества, так и для личности. То есть профориентация является проблемой не только психологической и педагогической, но и социальной, проблемой, от решения которой зависит развитие общества.

2. Махаева О. А., Григорьева Е. Е. Я выбираю профессию: Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. М, 2000.
3. Степанова Н. А. Профориентация как часть социально-педагогической деятельности в школе. М., 2003.

О. В. Михалева, Н. Б. Пушкарева

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКА. О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТА

«Учись учиться». Крылатая фраза известная каждому школьнику. Одиннадцать лет обучения в системе среднего образования, длительная подготовка в сдаче ЕГЭ и неожиданная растерянность после начала занятий в высшем учебном заведении. Чем может помочь преподаватель и каким образом?

Опыт работы со школьниками, абитуриентами и студентами, беседы с преподавателями разных лет позволяют сделать ряд выводов, учет в своей практике которых, позволяет значительно облегчить адаптационный период для основной массы студентов первого курса, ускорить начало результативной работы в академической группе, а значит повысить качество усвоения материала.

Во-первых, самое главное, по моему мнению, максимально доступно, четко и ясно сформулировать план учебной аудиторной и внеаудиторной работы. Лучше такой план работы по каждой семестровой неделе дать под запись либо в виде заранее подготовленной таблицы. Здесь важно учесть все особенности: систему оценки знаний на каждом занятии, требования конкретного преподавателя в читаемом им курсе, перечень все контрольных мероприятий, сроки и формы ликвидации пробелов, пропусков занятий и пр. Словом, на первом же занятии очень важно конкретно перечислить все «правила игры», обращая внимание на наиболее часто возникающие у студентов проблемы. Не лишним будет на следующих же занятиях проверить в беседе полноту принятых к сведению требований. И здесь крайне важна роль преподавателя, степень его подготовленности, осведомленности о содержании и возможных изменениях в рабочей программе, желании организовать новоиспеченных студентов должный образ.

Во-вторых, не менее важно помочь студентам сформировать нужный микроклимат в группе. Всем встречались абсолютно разные по настрою студенческие академические группы. Казалось бы, студенты одной специальности, одного потока, одного года поступления, а в одной группе студенты дружные, нацелены на учебу, помогают отстающим, а в другой

возможно и не менее дружные, но интересы другие, в конечном итоге не учится вся группа. Учиться в такой группе студентам тяжело. «Хорошисты» достаточно быстро теряют интерес к учебе, слабые становятся вообще необучаемыми. И здесь, мы считаем, может и должен студентам помочь преподаватель, заинтересовав различными средствами студентов своим предметом. Интересные, наглядные лекции, сопровождаемые натурным экспериментом, увлекательные практические занятия, конкурсы, олимпиады – все средства хороши. Занятия не должны быть скучными, а требования преподавателя невыполнимыми. Правильно сформированный настрой группы значительно повышает интерес к предмету, делает учебу студентам и работу преподавателям результативней и приятней.

С. А. Москвин, Е. А. Сибирцева

ШКОЛА И ВУЗ – ТЕРРИТОРИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА

Несмотря на все проблемы и сложности современной школы, с введением ЕГЭ в штатный режим оформилась положительная тенденция сближения средней школы и вуза. Высшее образование, особенно в не самых благоприятных демографических условиях, наконец-то развернулось лицом к образованию среднему. Ведь, сколько не ругай школу, но другого источника абитуриентов у большинства вузов нет (узкий круг иностранных студентов не будем рассматривать). Сегодня все больше вузов в системе начинают «охоту за головами». Как использовать сложившуюся ситуацию как ресурс стратегического развития современной школы? Думается, что путей взаимодействия может быть несколько. Конечно, все определяется целями и задачами самого заказчика образовательной услуги. Если среднее образование для ребенка самодостаточно, то прямое непосредственное взаимодействие с вузами не является обязательным, хотя и желательным. Однако в случае, если среднее образование есть ступенька в целостной системе подготовки необходимых обществу работников высокой квалификации, взаимодействие с высшей школой должно быть активным и конкретно адресным. И в основе реализации такого взаимодействия должен лежать системный подход. При этом мы должны учесть необходимость квалифицированной профориентационной работы, расширения олимпиадного движения, возродить шефское движение в вузах. Понятно, что данная деятельность должна идти на всех образовательных уровнях, и каждая школа может быть участником различных региональных и муниципальных сетевых проектов по взаимодействию с вузами. Но определенный образовательный эффект и хорошие результаты мы получим только в том случае, если в школе данное направление рассматривается всеми субъектами образования как приоритетное, обеспечивая преемственность ступеней образования.

В гимназии № 9 г. Екатеринбурга традиционно уделяется большое внимание вопросам взаимодействия школы и вуза. Мы находимся в постоянном контакте с представителями Уральского федерального университета, постоянно ищем новые формы работы и партнерства.

Созданная в 1861 г. по указу Александра II как Екатеринбургская мужская гимназия, за почти 150 лет своего существования наша школа пережила много образовательных реформ. В контексте нашей проблемы отдельного внимания заслуживает период с 1961 г., когда школа становится «Средней общеобразовательной школой № 9 с углубленным изучением физики, химии и черчения». С этого момента начинается история профильного образования в нашей гимназии, так как классы с углубленным изучением отдельных предметов станут впоследствии прообразом современных профильных классов. До 1991 г. в нашей гимназии было пять выпускных классов – по два класса с углубленным изучением химии, два класса с углубленным изучением физики и один – черчения. Надо отметить, что в то время в учебном процессе были практически все особенности профильного обучения – это и участие в олимпиадах, написание рефератов, факультативы. И, конечно, взаимодействие с вузами. Физпрактикум школьники проходили на базе Уральского государственного университета, а выпускные экзамены были одновременно и вступительными – на физический факультет все того же УрГУ. Конечно, все эти факторы повлияли на выбор профессии – большая часть выпускников продолжила образование в ведущих уральских вузах.

Качеству образования в нашей школе всегда уделялось очень большое внимание и считалось само собой разумеющимся, что наши выпускники продолжают обучение в вузе. Именно этот социальный запрос на подготовку абитуриентов лежит в основе реформирования образовательной среды нашей школы в период с 1991 по 1998 гг. Под руководством директора, Заслуженного учителя России, Почетного гражданина Екатеринбурга В. М. Желтоножко наша школа становится многопрофильной гимназией. При этом меняется структура и содержание учебного процесса, появляются новые профили обучения. В настоящее время структура старшей профильной школы выглядит следующим образом. В 8 классе существует 4 профиля обучения – химико-физический, физико-математический, медико-биологический и гуманитарный. Набор в эти классы осуществляется как из учащихся 7-х классов гимназии (их два), так и из учащихся городских школ. В десятом классе добавляются еще два профиля обучения – экономико-математический и архитектурно-художественный. Таким образом, выпускаем мы шесть профильных классов. Отметим также, что профилизация с 8 класса была введена в 1991 г. Может ли ученик 7 класса сделать осознанный и самое главное правильный выбор? Конечно, не всегда. Поэтому 8 класс был и остается скорее пропедевтикой профильности, временем, в течение которого каждый ребенок может изменить свое

решение, перейдя в другой профиль обучения. В течение этого года учащиеся постигают новый уровень учебной деятельности, приобретают навыки самостоятельной и групповой работы, овладевают проектными технологиями.

В качестве примера эволюции естественнонаучного направления в гимназии можно привести историю формирования химико-физического профиля. Становление данного профиля началось в начале 90-х гг. прошлого века на базе классов с углубленным изучением химии. Со временем стало ясно, что узкая профильность себя не оправдывает, и в 1994 г. вместо химического профиля появился химико-физический. Традиционно почему-то химическая наука считается более близкой к биологии, поэтому во многих школах созданы химико-биологические классы. С нашей точки зрения изучение химических явлений и закономерностей прежде всего предполагает понимание фундаментальных законов физики, опору на математический аппарат. Поэтому на свой страх и риск руководство гимназии одно из первых в нашей стране создало химико-физический профиль. По нашему мнению, идея себя оправдала, да и в некоторых документах МО РФ, появившихся в последние годы, рекомендуется создание классов с углубленным изучением химии и физики. Химия и физика как компоненты культуры наполняют содержанием ряд фундаментальных представлений о мире: связь между структурой и свойствами сложной системы, вероятностные представления и представления о симметрии, хаосе и упорядоченности, законы сохранения и превращения энергии, единство дискретного и непрерывного, эволюция вещества; все это на фактическом материале химии и физики находит свое самое наглядное выражение, дает необходимую пищу для размышлений о коренных свойствах окружающего мира, для тренировки и развития интеллекта. Изучение этих наук развивает широту мышления, абстрактное восприятие, способность к дедуктивному и индуктивному рассуждению. И чем раньше молодой человек приобщается к данным проблемам, тем более вероятен успех в его дальнейшей деятельности. В нашей гимназии был опыт углубленного изучения наук в течение двух и в течение четырех лет. Анализ показал, что двухгодичное изучение (10–11 классы) менее эффективно: полгода в десятом классе ученик привыкает к требованиям, научается организовать свою учебную деятельность; второе полугодие одиннадцатого класса предполагает подготовку к итоговой аттестации, участие в вузовских олимпиадах и пр. Таким образом, на полноценное обучение остается один год вместо двух. Поэтому в нашей школе профильное обучение организовано с восьмого класса, что позволяет проводить изучение профильных дисциплин с меньшим напряжением, разнообразить методы обучения, предоставлять учащимся больше свободы в выборе различных видов деятельности.

Программы по химии и физике для профильных классов предусматривают более глубокое теоретическое и практическое знакомство с основами наук. Важнейшие принципы построения программ: ориентация на уровень ближайшего развития учащихся, научность, систематичность, рассмотрение явлений в развитии, обращение к вопросам истории науки, знакомство с биографиями ученых, рассмотрение мировоззренческих вопросов, постоянное обращение к межпредметным связям. Большое место отводится самостоятельной работе учащихся. Разработана система семинарских занятий по химии. Учащиеся 8 и 10 классов в конце учебного года сдают дифференцированный зачет по химии и физике. Учащиеся 9 и 11 классов проходят итоговую аттестацию по данным дисциплинам. Параллельно изучается курс «Прикладной химии» (в рамках образовательной области «Технология»), позволяющий овладеть практическими умениями и навыками, применить на практике теоретические знания. «Прикладная химия» восьмого класса предполагает овладение учащимися с важнейшими лабораторными умениями и навыками и является практическим дополнением к основному курсу химии. В дальнейшем это самостоятельные курсы: девятый класс – качественный анализ, десятый – количественный анализ (объемный и весовой), в одиннадцатом классе учащиеся выполняют ряд творческих работ (синтез веществ, химический и физико-химический анализ). Кабинеты химии оборудованы всем необходимым для проведения практических и теоретических занятий. Лаборатория аналитической химии оборудована аналитическими весами, простейшими приборами для физико-химического анализа (фотоэлектроколориметр, рН-метр и др.). После успешного прохождения курса прикладной химии и сдачи квалификационного экзамена некоторые учащиеся получают удостоверение «Химик-лаборант».

Однако, даже в условиях профильного обучения, ресурсов образовательного учреждения не всегда оказывается достаточно для организации практикоориентированной деятельности с целью формирования устойчивого круга интересов и профессиональной ориентации старшеклассников. Естественным выходом в данной ситуации является расширение сотрудничества с вузами.

Одной из возможных форм такого сотрудничества является проведение на базе вуза практики для обучающихся старших профильных классов. Уже два года гимназия сотрудничает в этом отношении с Уральским госуниверситетом (сегодня УрФУ). Практика традиционно проходит для учащихся гимназии, окончивших десятые профильные классы, в первые две недели июня. Организации практики предшествует большая разъяснительная работа на родительских собраниях, встречи с представителями вузов, презентация предстоящих занятий, информация о формах и методах работы в период практики. Проводятся организационные встречи с руководством вуза, назначается оргкомитет и рабочая группа. По каждому

профильному классу определяются возможные формы работы, при этом важно, чтобы большая часть занятий проходила в интерактивной форме. Обязательно в расписание включаются экскурсии и знакомство с факультетами и специальностями. Открытие практики проходит в торжественной обстановке в актовом зале УрФУ, после чего каждый класс начинает увлекательное путешествие по университету. В программе практики и работа над исследовательскими проектами, и лабораторный практикум, и участие в различных круглых столах, дискуссиях, обсуждение проблем.

Основная задача этих двух недель в университете – показать старшеклассникам широкий спектр возможностей для самоопределения и дать навыки самостоятельной исследовательской работы. Думается, мы достигли этого результата, ведь каждый школьник не только получил некий конечный, самостоятельно произведенный продукт интеллектуального труда (отчет о лабораторных работах или исследованиях, сценарий экскурсии или эскиз будущей картины, социально-значимый проект и т. д.), но и смог примерить на себя роль студента различных факультетов ведущего уральского вуза. Кроме того, все гимназисты приняли участие в профориентационном тестировании, результаты которого, несомненно, помогут в выборе будущего жизненного пути. Разнообразие форм работы, новый масштаб решаемых задач, отзывчивость, открытость и неравнодушие всех педагогов университета, с которыми мы работали, обеспечили результативность и значимость практики для каждого ученика.

Конечно, данной формой работы наше взаимодействие с вузами не ограничивается. В последние годы мы стараемся, чтобы вуз появлялся в жизни школьника как можно раньше – может быть, уже в начальной школе. К сожалению, далеко не все российские школьники даже в выпускном классе отчетливо могут сформулировать свои образовательные цели и запросы. Поэтому важно как можно раньше показывать детям современный спектр образовательных возможностей, предоставляемых сегодня вузами.

Ежегодно в феврале в гимназии проводится День науки. Последние три года мы проводим его совместно с Уральским Федеральным университетом. В этом году в рамках дня науки преподаватели УрФУ проведут в гимназии более сотни мероприятий – необычных уроков, лекций, дискуссий, интеллектуальных игр и тренингов по самым широким образовательным и исследовательским проблемам. И если в прошлые годы представители вузов выходили только в наши старшие профильные классы, то в этом году охват будет общим – все 32 класса гимназии, с первого по одиннадцатый. Кроме того, возрождается и забытая в последние годы практика руководства исследовательской деятельностью школьников со стороны вузовских преподавателей.

Еще одна сторона взаимодействия школы и вуза – совместное проведение летней оздоровительной кампании. В прошлом году на базе летнего городского оздоровительного лагеря в гимназии впервые прошла «Интеллект-смена», в работе которой также принимали участие педагоги УрФУ. А наши ученики ежегодно участвуют в работе «Школы успешного абитуриента», которую УрФУ также организует в летний период.

В заключении нужно отметить, что наша совместная работа с Уральским федеральным университетом – это только часть большой программы взаимодействия с вузами, реализуемой в гимназии. Так, например, с 1991 г. в гимназии работает факультатив заочной физико-технической школы при МФТИ, на базе нашей гимназии ежегодно проходят выездные олимпиады МФТИ и ряда других вузов. Отдельных слов заслуживает система подготовки учащихся к олимпиадам и интеллектуальным конкурсам. По результатам Всероссийских олимпиад за последние восемь лет гимназия № 9 г. Екатеринбурга в 2011 г. вошла в десятку лучших школ России. Кроме того, гимназия – участник муниципального проекта «Молодежный Университет», реализуемого Управлением образования Администрации г. Екатеринбурга совместно с УрФУ, а также площадкой городского сетевого проекта «Одаренные дети».

Результаты нашей совместной работы очевидны всем ее участникам. В 2011 г. из 78 выпускников гимназии 42 человека выбрали в качестве места продолжения своего образования Уральский федеральный университет, при этом 38 выпускников поступили на бюджетные места. Среди екатеринбургских школ это лучшие показатели, но главное в том, что наши выпускники становятся успешными студентами, ведь они сделали осознанный выбор своего образования и будущей профессии.

Конечно, организация взаимодействия школы и вуза – непростая задача. Она требует больших кадровых и организационных ресурсов, готовности педагогических коллективов образовательных учреждений к плотному постоянному взаимодействию. И хочется надеяться, что наша цель – воспитание современного образованного и культурного молодого поколения – становится общими усилиями более достижимой.

И. В. Неуймина

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

Понятие «адаптация» рассматривалась практически во всех гуманитарных, естественных науках, но первое упоминание этого понятия можно отнести к естественным наукам, а именно биологии и медицине. Наиболее широкое толкование адаптация получает в современной биологии, философии. В биологии адаптация сводится к способности организма из-

меняться в меняющихся условиях среды, жизнедеятельность сводится к выживанию. Философы считают, что адаптация присутствует у всех форм живой материи: организма, вида, биоценоза.

Психологии как ключевой науке в системе человекознания, принадлежит ведущая роль в накоплении знаний об адаптации и описании понятия «адаптация». Несмотря на то, что до сих пор нет целостной психологической теории адаптации, ценность феноменов адаптации для понимания психологии человека признается многими психологическими школами.

В общей психологии «адаптация» рассматривается «в широком смысле как приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический. Биологический аспект – общий для человека и животных – включает приспособление организма (биологического существа) к устойчивым и изменяющимся условиям внешней среды: температуре, атмосферному давлению и другим физическим условиям, а также к изменениям в организме: заболеванию, потере какого-либо органа или ограничению его функций. Психологический аспект адаптации – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами» [2, с. 24].

Большой интерес к проблемам адаптации наблюдается в социальной психологии, в которой под адаптацией понимается «процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, осуществляется путем усвоения представлений о нормах и ценностях данного общества (как в широком смысле, так и применительно к ближайшему социальному окружению – общественной группе, трудовому коллективу, семье» [1, с. 23]. Процесс адаптации может быть направлен на приспособление к требованиям среды или же на поиск возможностей самореализации индивида.

Оценка уровня адаптации может осуществляться с помощью таких показателей, как: физиологические изменения (изменения на уровне организма); психологические изменения (изменения на уровне личности: показатели психических процессов, определяющие успешность деятельности); изменения в поведении (уровень деятельности, стратегии поведения).

Для изучения особенностей адаптации можно использовать различные методики, которые зарекомендовали себя как валидные и надежные – это такие методики как шкала психической адаптивности; шкала личностной тревожности Спилбергера–Ханина; модифицированный опросник FRI для диагностики психических состояний и свойств личности; методика «самооценки состояний по субъективной шкале»; цветовой тест Люшера; личностный опросник Р. Кеттелла; методика УСК; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», все эти методики позволяют рассмотреть процесс адаптации с различных сторон.

Многообразие методов позволяет судить о сложности процессов адаптации, о том, что данный феномен изучается с различных точек зрения. Представленные методы помогают нам лучше понять и представить, как действует механизм адаптации человека. Вышеперечисленные методики существуют уже достаточно долго и зарекомендовали себя как надежные инструменты психодиагностики личности. Все они также помогают дать более полную картину процессов адаптации личности.

Было проведено исследование студентов первого курса электротехнического факультета специальности «Информационные технологии». В исследовании участвовали 17 человек из них три девушки и 14 юношей. Возраст испытуемых от 17 до 20 лет. В нашем экспресс-исследовании мы выбрали три методики, которые на наш взгляд влияют на процесс адаптации студентов в вузе. Исследование проводилось при изучении студентов курса «Психологии и педагогики», который является базовым курсом для студентов данной специальности. Наша основная идея заключалась в том, что процесс адаптации непосредственно связан с уровнем тревожности студентов. Так как для студентов учеба в вузе является новым видом деятельности, то возможно он будет испытывать некое беспокойство по поводу успешности обучения в вузе. В связи с этим нами были выбраны именно эти методики:

- «шкала ситуативной тревожности» (русскоязычная адаптация Ю. Л. Ханина, 1977);
- «шкала личностной тревожности» (русскоязычная адаптация Ю. Л. Ханина, 1977);
- «степень хронического утомления» (А. Б. Леонова и И. В. Шишкина; модификация, 2003).

Результаты представлены в таблице.

Как видно из таблицы по методике «шкала ситуативной тревожности» средний балл составил 39,5, что соответствует умеренному уровню ситуативной тревожности по данной группе. По методике «шкала личностной тревожности» средний балл определился 41,5, что также соответствует умеренному уровню личностной тревожности. Методика «степень хронического утомления» имеет средний балл 18,6, что говорит о начальной степени хронического утомления в данной группе.

В целом результаты исследования показали довольно благоприятную картину у студентов первого курса. Умеренный уровень ситуативной и личностной тревожности по данной группе, возможно, связан с присутствием в данной группе куратора, который выполняет функции наставника, а также помогает студентам адаптироваться к новым условиям учебы. Кроме этого в данной группе присутствует часть студентов, которые уже окончили техникум

и решили дальше продолжить профессиональное обучение и получить высшее образование, этот факт также позитивно оказывает влияние на снижения уровня тревожности студентов.

Таблица

Уровень тревожности у студентов 1 курса УрГУПС

Пол испытуемого	Уровень ситуативной тревожности	Уровень личностной тревожности	Уровень хронического утомления
Мужской	38	35	15
Мужской	39	36	8
Мужской	37	37	5
Мужской	36	31	22
Мужской	45	41	12
Мужской	43	44	12
Мужской	34	29	10
Мужской	32	44	27
Мужской	37	43	6
Мужской	46	40	34
Мужской	41	53	23
Мужской	47	37	12
Мужской	27	33	23
Мужской	27	38	20
Женский	60	60	47
Женский	50	61	12
Женский	32	44	27
Мужчин 14, женщин 3	Средний балл 39,5	Средний балл 41,5	Средний балл 18,6

Если мы посмотрим в целом на группу, то у 5 человек (29,4 %) будет высокий уровень ситуативной тревожности, что говорит о том, что проблемы с адаптацией у данной группы имеются. Высокий уровень личностной тревожности в группе имеют 14 человек (82 %), это может свидетельствовать, что у студентов есть определенные внутренние проблемы, которые у него связаны с его семьей, друзьями или другими личными переживаниями. И только выраженную и сильную степень хронического утомления имеют три человека (17,6 %), т. е. у большинства студентов, нет признаков хронического утомления.

В целом по данной группе можно сделать следующие выводы:

- уровень ситуативной тревожности в группе – умеренный, но есть некоторые проблемы, которые связаны с тем, что студенты испытывают тревожность, связанную с конкретной ситуацией, например, сдача сессии;
- уровень личностной тревожности в группе, также умеренный, но 82 % студентов имеют высокий уровень тревожности, возможно необходима более глубокая работа с некоторыми студентами психологами, которые помогут решить личностные проблемы;

- степень хронического утомления в группе – начальная, это позитивный момент, но некоторые студенты все-таки имеют выраженную и сильную степень хронического утомления, для решения данной проблемы, необходимо провести дополнительные занятия, целью которых будет научиться планировать свое время, т.е. пользоваться техниками самоменеджмента.

Наше исследование показало, что проблемы адаптации существуют и их необходимо решать начинать этот процесс нужно непосредственно с первых дней обучения студента в вузе. Важным в этом вопросе будет существующий институт кураторства, который решает основные задачи адаптации студентов. Но также необходимо и профессиональное сопровождение студентов на протяжении всего обучения в вузе, а не только на первом курсе, как это происходит в большинстве вузов. Для более эффективной адаптации студентам необходимо научиться планировать свое время, жизнь – это может быть осуществлено за счет введения, например, факультативного курса «Самоменеджмента», который присутствует в учебных планах экономических и управленческих специальностей, но его нет в учебных планах технических специальностей. Для улучшения психического состояния студентов необходимо проводить различные виды тренингов, которые будут решать разнообразные задачи от снятия симптомов утомления до эффективного взаимодействия в группе. Все это может осуществляться при сотрудничестве разных уровней образовательного учреждения кураторов, деканатов, управления по воспитательной работе со студентами, психологической службы вуза, ректората. Только в единстве взаимодействии всех этих структур студент достаточно быстро и эффективно адаптируется к условиям учебы в вузе, а значит, будет эффективно учиться, взаимодействовать с различными структурами вуза, психически и физически здоров.

Исходя из вышесказанного перед специалистами психологами, педагогами стоит важная задача обучение и формирование у студентов адаптивного поведения. На сегодняшний день известны многие типологии адаптивного поведения, которые можно использовать, а можно создавать новые стратегии адаптивного поведения. Формы адаптивного поведения личности весьма многообразны. Типологические модели поведения помогают решать задачи дифференциальной психологии, позволяют применять системный подход к исследованию человека, обобщать имеющиеся в психологии данные.

-
1. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. Ереван, 1988.
 2. Психология. Словарь. М., 1990.

ПРОЕКТ «КРАСНОЯРСК–БАЙКОНУР» КАК ДЕЙСТВЕННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ВУЗЕ

В условиях сложившейся в стране демографической ситуации, приводящей к падению или отсутствию конкурса абитуриентов в средние или высшие профессиональные учебные заведения, работа по профессиональной ориентации молодежи приобретает особое значение и становится одной из важных функций образовательного процесса. При этом практическая деятельность государственных образовательных учреждений не ограничивается профессиональной ориентацией старшеклассников и абитуриентов, а продолжается на всех ступенях среднего и высшего профессионального образования.

Система профориентационной работы включает следующие направления: профессиональное просвещение, профессиональный отбор абитуриентов, социально-профессиональную адаптацию, профессиональное воспитание, профессиональное консультирование, оказание индивидуальной помощи студентам и слушателям центра повышения квалификации.

На каждом этапе работы по профессиональной ориентации молодежи необходимо реализовать следующие цели:

- первый этап (абитуриенты и студенты 1 курса) – формирование представлений о выбранной профессии, о роли знаний в жизни человека через участие в различных видах деятельности, при отработке первичных учебных навыков.
- второй этап (студенты 2 курса) – развитие интересов и способностей, связанных с выбором профессии в ходе учебной и производственной практик.
- третий этап (студенты 3 курса) – формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей в ходе обучения профессии.
- четвертый этап (выпускники учебного заведения) – формирование ценностно-смысловой стороны самоопределения, определение профессиональных планов и намерений студентов, развитие способностей через углубленное изучение основных предметов цикла (ОПД, СД), в ходе преддипломной практики.

В настоящее время профориентационная работа вузов – это многоаспектная и целостная система научно-практической деятельности всего коллектива, решающего комплекс социально-экономических, психолого-педагогических задач по формированию профессионального самоопределения у абитуриентов и профессиональной направленности у студентов,

соответствующих индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации.

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации. Это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей.

Профессиональная направленность определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, первичного опыта деятельности в избранной сфере, рефлексии своей готовности к овладению избранной профессией. Профессиональная направленность является системообразующим свойством личности, важнейшей психологической предпосылкой эффективности деятельности человека [1, с. 2].

За время обучения в вузе под влиянием преподавания общественных, специальных и других дисциплин, участия в общественной жизни у студентов развивается и формируется профессиональная направленность личности, т. е. личная устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии. В профессиональной направленности личности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии. Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установка, убеждения и взгляды.

Пути формирования профессиональной направленности в условиях вуза:

- Разъяснение целей и значимости избранной профессии, внушение уверенности в перспективности будущей работы, раскрытие производственных и эстетических сторон профессии, ее творческого характера (на примерах трудовых достижений, заслуг и социального продвижения выпускников вуза).
- Привлечение студентов к участию в научно-исследовательской работе по разным направлениям, разработке серии малых космических аппаратов (МКА), телескопов, систем жизнеобеспечения нового поколения, таких как стационарные космические станции типа «Луна» и «Марс».

- Организация различных видов практик (ознакомительная, учебная, производственная, преддипломная), которые позволяют последовательно соединять теоретическую подготовку студентов с их практической работой.
- Организация процесса обучения и общественной работы студентов с учетом требований их будущей профессиональной деятельности (привлечение студентов к участию в профессионально ориентированных проектах).

Как известно, профессиональная направленность определяется не только природными склонностями человека, но и выступает как цель специального воспитания и образования. Именно поэтому в Сибирском государственном аэрокосмическом университете имени академика М. Ф. Решетнева делается акцент на воспитательный подход к профориентационной работе. В нашем университете ежегодно проводятся такие мероприятия, как День открытых дверей и День специальностей, Ярмарка вакансий, агипробеги «Енисейский экспресс» и «Прометей», Дни Российского космоса, День космонавтики, Школа лидера, летний аэрокосмический лагерь, экскурсии на базовые предприятия и т. д.

Кроме того, в вузе существует целый комплекс профессионально ориентированных структур, которые ежегодно посещают тысячи школьников, жителей и гостей г. Красноярска:

Учебно-демонстрационный центр (музей СибГАУ) – уникальный объект, который включает в себя зал ракетно-космической техники и зал пилотируемой космонавтики, где можно увидеть зенитную ракету В750 и баллистическую ракету 8К14 «Скад», спутники и их составные части, камеру сгорания двигателя первой ступени и двигатель второй ступени ракеты-носителя «Космос», малый спутник связи «Юбилейный», в создании которого принимали участие студенты СибГАУ. Кроме того, здесь установлен Красноярский планетарий, предоставляющий уникальную возможность почувствовать себя в центре Вселенной благодаря сферическому полнокупольному формату.

Обсерватория СибГАУ, в которой регулярно проводятся «Звездные вечера», где любой желающий может через новейший светосильный телескоп системы Гамильтона наблюдать за нашей Галактикой.

Студенческий центр управления полетами (ЦУП) – научно-образовательное подразделение СибГАУ, осуществляющее оперативно-техническое руководство работами по приему телеметрической информации и управлению университетскими малыми космическими аппаратами (МКА) в диапазоне частот, выделенных международными регламентами для проведения экспериментальных радиосвязей.

Центр исследования космического пространства решает задачи для определения параметров орбит космических аппаратов, в том числе поиск астероидов и космического мусора.

Наряду с традиционными мероприятиями в СибГАУ постоянно внедряются новые формы ведения профориентационной работы. Одной из таких форм является уникальный в своем роде проект «Красноярск–Байконур», стартовавший в апреле 2011 г. в честь 50-летия первого полета человека в космос. Студенты вуза и старшеклассники Аэрокосмической школы вместе со съемочной группой телепрограмм «Дела» и «Коробка передач» Красноярского телевидения проехали 6000 км, чтобы присутствовать при запуске пилотируемого космического корабля Союз ТМА-21 «Юрий Гагарин». Участники проекта имели возможность посетить музей истории космодрома Байконур, дом-музей Гагарина и Королева, побывать в Центре подготовки космонавтов, присутствовать при сдаче рапорта о готовности к полету космонавтами госкомиссии на площадке перед монтажно-испытательным корпусом РКК «Энергия», пообщаться с журналистами и космонавтами на «нулевой отметке» и, конечно же, лично крикнуть взлетающей ракете «Поехали!»

Следует отметить, что этот проект оказался настолько эффективным, что руководством университета было принято решение о зарождении традиции ежегодного посещения космодрома Байконур лучшими студентами СибГАУ и учащимися Аэрокосмической школы.

Целью данного проекта является содействие социальной адаптации студентов университета к профессиональной деятельности, а также привлечение интереса школьников к авиации и космонавтике и, главное, к последующему продолжению своего образования по аэрокосмическим образовательным программам.

Задачи проекта:

1. Содействовать формированию профессионального самоопределения школьников.
2. Содействовать формированию профессиональной направленности у студентов.
3. Способствовать брендингованию университета (ежедневное освещение событий автопробега в социальных сетях и на Красноярском телевидении).
4. Популяризировать достижения авиации и космонавтики.
5. Пробудить интерес к специальностям аэрокосмической отрасли.
6. Внедрить новые образовательные технологии.
7. Соединить теоретическую подготовку студентов с практикой.
8. Содействовать развитию гражданственности и патриотизма участников проекта.
9. Снять учебный фильм для демонстрации событий проекта учащейся молодежи.

Лично участвовавший в этом автопробеге автор статьи убедился воочию в высокой действенности такой формы профориентационной работы с учащейся молодежью как проект

«Красноярск–Байконур». Результатом данного проекта стало повышение интереса выпускников школ к инженерным профессиям аэрокосмической отрасли, в результате чего, несмотря на «демографическую яму» 2011 г., не произошло резкого снижения конкурса поступления абитуриентов в наш вуз. В среде студенческой молодежи наблюдается повышение мотивации к участию в научно-исследовательской и общественной работе, а также к хорошим показателям в учебной деятельности, так как в данном проекте могут участвовать только самые лучшие студенты СибГАУ.

Таким образом, успешное формирование профессионального самоопределения у абитуриентов и профессиональной направленности у студентов определяются эффективностью системы профориентационной работы, осуществляемой в профессиональном учебном заведении.

Мутырова А. С. К вопросу о содержании профориентационной работы в многоуровневом учебном заведении непрерывного образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. Вып. 1. Педагогика.

Д. М. Никифорова

ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Вступив в третье тысячелетие, современное общество не только не избавило человека от необходимости прилагать значительные усилия для достижения безопасности, но и поставило под угрозу само его существование. Экологические, техногенные катастрофы, военные конфликты, терроризм, преступность и многое другое делают жизнь человека сложной и опасной. Поэтому необходимо рассматривать безопасность человека не только в профессиональной деятельности, но и в специфических условиях социальной среды [2].

В Законе РФ «О безопасности» безопасность трактуется как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [6].

Концепция национальной безопасности включает следующие виды безопасности:

- политическую (региональную, общественную, дипломатическую, информационную и пр.);
- военную (космическую, радиационную, военно-промышленную, морскую, ядерно-химическую и пр.);

- экономическую (финансовую, энергетическую, транспортную, продовольственную и пр.);
- социальную (медицинскую, психологическую, образовательную, пенсионную, потребительскую и пр.);
- культурную (интеллектуальную, безопасность искусства и массовой культуры, безопасность печати, СМИ и пр.).

Рассматривая безопасность как сочетание «определенных обстоятельств», исследователи не принимали во внимание роль субъекта безопасности (человека, государства, общества). По мнению Н. С. Ефимовой, именно субъект безопасности, характеризующийся уровнем активности, саморегуляции и самоопределения, является организатором или разрушителем собственной безопасности. Н. С. Ефимова считает, что безопасность – это сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной способности человека, общества, государства функционировать и развиваться [2].

Рассмотрим понятие «психологическая безопасность». В настоящее время нет единой трактовки данного феномена и его определения. Проблема обеспечения психологической безопасности человека и жизненной среды, влияющей на становление и развитие человека, только зарождается как самостоятельное направление исследований, хотя и выступает приоритетной задачей социальной практики. Ни человек, ни государство, ни общество не могут рассматриваться и быть в безопасности вне среды, а психологическая безопасность и психологическая поддержка могут носить не только личностную ориентацию, но и относиться к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность. В научной литературе чаще всего рассматривается информационно-психологическая безопасность личности как состояние защищенности ее психики от действия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека, а также адекватной системы его отношений к окружающему миру и самому себе [1]. По мнению Т. С. Кабаченко, человек не только «потребляет» сообщения из самых разных источников, но и отражает условия и обстоятельства собственной жизни и деятельности, а также события, непосредственно касающиеся социума, исходя из непосредственного опыта. Она предлагает под психологической безопасностью понимать «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности функционирования и развития субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)» [3]. Т. И. Колесникова под психологической безопасностью личности понимает определенную защищенность сознания от воздействий, способных

против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути» [4]. В данном определении рассматривается безопасность психики человека от манипуляции его сознанием. Под манипуляцией в большинстве случаев понимается психическое воздействие, которое оказывает влияние на сознание человека против его воли. Простейшим примером этого является реклама. Автор концепции психологической безопасности в образовании Н. А. Баева рассматривает структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. *Психологическая безопасность среды* в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников. *Психологическая безопасность личности* проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в ее переживаниях защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [7].

Психологическая безопасность личности – сложно структурированная система психических процессов, обеспечивающая реализацию социально-значимых ее потребностей [2].

В настоящее время сложилась значительная сеть учреждений, обеспечивающих психологическую безопасность: службы психологической помощи, психиатрические учреждения (больницы, диспансеры), служба цензуры, государственные пропагандистские учреждения, управление психологической безопасности в службе государственной безопасности. Человек на различных этапах онтогенеза, формируясь как личность, стремится овладеть способами и методами самореализации, контролем за условиями своего существования. Взаимодействуя с окружающей действительностью, человек не только пассивно воспроизводит усвоенные им формы взаимодействия с социумом, но и сам является участником его развития, следовательно, способен изменять существующие условия, исходя из своих ценностей. Овладение способами и методами самореализации происходит в условиях активного функционирования когнитивных, перцептивных, эмоциональных механизмов человека, развития его мировоззренческой духовной культуры.

Н. С. Ефимова предлагает рассматривать психологическую безопасность личности как сложно структурированную систему психических процессов:

- специфические ощущения безопасности – первый уровень в структуре безопасности личности;
- восприятие и оценивание субъектом всего, что его окружает, что он делает и что с ним происходит с позиций большей или меньшей вероятности негативных последствий для своего внутреннего мира и окружающей действительности – второй уровень;
- прогноз-оценки вероятности появления в будущем всего, что составляет содержательное наполнение психологической безопасности – третий уровень.
- Таким образом, психологическую безопасность личности можно определить с точки зрения:
 - результата протекания психических процессов (ощущений, чувств, восприятий, мышления, представлений);
 - формирования и развития личностных характеристик человека (индивидуальных особенностей характера, направленности, мировоззрения);
 - уровня развития условий жизнедеятельности, особенностей социализации личности [2].

Психологическая безопасность личности определяется комплексом познавательных, эмоционально-волевых и характерологических ее особенностей, направленностью и мировоззрением, формирующимися в процессе социализации. Механизмы процесса формирования и развития психологической безопасности личности детерминированы ее поведением в различных ситуациях. Выбор способа поведения определяется субъективным пониманием ситуации. Например, чувство угрозы или страх возникают, когда человек оценивает ситуацию как опасную и не располагает, на его взгляд, достаточно надежными способами ее разрешения (завышение объективной опасности). Следовательно, угроза сама по себе еще не является источником психологической опасности. Люди, которые сформировали навыки работы в опасных условиях и овладели способами устранения личностной угрозы, как правило, не испытывают страха, неуверенности или подавленности. В том случае, когда угроза возникает неожиданно, человеку приходится искать выход из ситуации, изменяя ранее существовавшие формы поведения и планы действий. Ощущение угрозы может возникнуть, если у человека нет возможности удовлетворить существенные для него потребности. Эти размышления приводят к очевидному выводу: чем выше уровень определенности и знаний о способах действия, который позволяет решить проблему в определенных условиях, тем выше уровень психологической безопасности.

Человек с момента своего рождения пребывает в определенной жизненной среде и находится с нею в постоянном взаимодействии. Между средой и субъектом существуют от-

ношения взаимозависимости и взаимовлияния. Важно, что среда включает в себе возможности, которые могут стать реальностью при условии активности человека. Одним из важнейших механизмов социализации человека является образование. Человек, являясь неотъемлемым компонентом образовательной среды, находится в постоянном взаимодействии с её структурными и психологическими компонентами.

Важным признаком психологической безопасности образовательной среды, по нашему мнению, является овладение субъектами среды способами защитного поведения.

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) г. Екатеринбурга было проведено исследование, направленное на определение стилей защитного и совладающего поведения, которое используют студенты в своей жизнедеятельности. Выборку составили студенты гуманитарных специальностей первых, вторых, третьих и четвертых курсов, в возрасте от 17 до 23 лет – 120 человек.

В результате исследования было выделено 11 факторов, объясняющих 62,7 % от общей дисперсии взаимосвязей:

- 1) совладающее поведение с высоким сознательным контролем;
- 2) совладающее поведение, основанное на различных видах ухода от проблем;
- 3) совладающее поведение, основанное на использовании социального копинга;
- 4) совладающее поведение, основанное на переводе «фокуса внимания» на другое дело, уменьшение значимости ситуации;
- 5) вариативно-ресурсный копинг;
- 6) асоциальное совладающее поведение;
- 7) совладающее поведение, основанное на осторожных просоциальных действиях;
- 8) многовариативное защитное поведение;
- 9) ресурсный копинг;
- 10) совладающее поведение, основанное на осторожных рациональных подходах;
- 11) агрессивные защитные механизмы.

Следует отметить, что не все стили защитного и совладающего поведения, используемого студентами, являются эффективными и просоциальными. Несмотря на большое разнообразие стратегий совладающего поведения и защитных механизмов, хочется отметить, что часть студентов предпочитает использовать такие стратегии, как уход от проблем, асоциальные и агрессивные действия, что является неблагоприятным для разрешения проблемных и стрессовых ситуаций.

Исходя из полученных результатов, мы считаем, что существует необходимость разработки учебной дисциплины, целью которой будет являться актуализация возможностей

распознавания и корректирования индивидуально-психологических проявлений совладающего и защитного поведения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты М., 1998.
2. Ефимова Н. С. Основы психологической безопасности. М., 2010.
3. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М., 2000.
4. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность. М, 2001.
5. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону, 1998.
6. О безопасности. Закон РФ от 5 марта 1992 г. № 2446-1.
7. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практич. Руководство / под ред. И. А. Баевой. СПб., 2006.

Ю. В. Парамонова

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ «ВЧЕРАШНИХ» ШКОЛЬНИКОВ К УСЛОВИЯМ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Необходимость приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Сложность этого процесса заключается в том, что адаптация на биологическом уровне протекает гораздо легче и менее заметно для самого человека, нежели социально-психологическая адаптация. Здесь уже личность оказывает активное влияние на окружающих его людей и является «строителем» отношений в новом коллективе.

Изучаемая проблема, безусловно, актуальна для каждого поколения студентов-первокурсников. Исходя из определений понятий психологической и социальной адаптации, можно выделить ряд причин острой необходимости изучения проблемы и нахождения способов ее решения. Во-первых, покинув школьные стены, ребята попадают в абсолютно новую среду обитания, ценности и нормы которой отличаются от школьной обстановки, что зачастую создает стрессовую ситуацию для них. Плюс ко всему, возникает барьер между преподавателем и студентом из-за различия методов обучения в средней и высшей школах. Новые требования и критерии должны быть приняты и поняты, тогда стресс удастся избежать. Во-вторых, процесс интегрирования в новую систему затрудняется, из-за медленного формирования ролевого поведения в условиях университета, либо его отсутствия. Во время этого процесса каждый из студентов в формально организованной группе старается занять

«место под солнцем», получить авторитет и уважение сокурсников. В-третьих, текущий адаптационный процесс требует от «вчерашнего» школьника развитой способности к самоконтролю и самообслуживанию, самоорганизации своей студенческой жизни. Можно сделать вывод, что успешность студента напрямую зависит от способности быстро адаптироваться к условиям нового образовательного учреждения.

По мнению исследователя проблемы адаптации, кандидата психологических наук О. В. Нагоркиной, ВУЗ в рассматриваемой проблеме играет неоднозначную роль. Университет представляет собой особую социально-психологическую среду, успешность адаптации к которой зависит от самого индивида и его особенностей, и особенностей образовательной среды [3]. Автор статьи, основываясь на собственном опыте и наблюдении опыта сокурсников, считает, что это действительно так. Как считается множеством специалистов в области психологии и социологий, адаптационный период в вузе ложится в основу способности быстро и эффективно адаптироваться в новых условиях, что значительно улучшает подготовку студента к его будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, главным преимуществом, но в тоже время существенной проблемой, является свобода, с помощью которой студент должен почувствовать собственную силу и способность достигать своих целей, несмотря на окружающие «соблазны» студенческой жизни. Так П. А. Просецкий характеризует адаптацию как «активное творческое приспособление студентов к условиям высшей школы, в процессе которой у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности» [2, с. 68].

Путем исследования специалистами был выявлен ряд трудностей адаптации как активного творческого процесса у студента первокурсника. Наиболее распространенная и острая проблема заключается в том, что школа не дает навыков самостоятельной работы с информационными источниками и литературой. Школа не ставит перед собой задачу обучить самостоятельной работе и самоконтролю. Именно из-за отсутствия такой системы и постоянного принуждения к учебе у ребят возникают трудности на первых курсах обучения в ВУЗах. Учитывая особенность методов преподавания материала в ВУЗе и способов проверки усвоения материала, определенно можно утверждать, что освободившись от вездесущего контроля, «вчерашний» школьник чувствует мнимую легкость обучения, что соответственно и служит главной причиной неуспехов в учебе, а зачастую и прекращением обучения.

Следующей причиной являются переживания и волнения студентов по поводу правильности выбора будущей профессии. Специалисты часто определяют отсутствие мотивов у студентов-первокурсников к поступлению на специальности, на которые они были официально зачислены. Причиной этого определяют влиянием родителей, которые навязывают направление обучения своему ребёнку. Также виной может служить и школа, в которой в свое время не были выявлены интересы учащихся и их профессиональная направленность.

Трудность адаптации вызывает и возрастной аспект студентов-первокурсников. Юношеский возраст – это этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, определение смысла жизни, выработка жизненной позиции. На данном этапе должны проводиться работы с психологом-специалистом, который поможет «сгладить все неровности» процесса адаптации.

Неудачи в своевременной адаптации могут сопровождаться повышением уровня тревоги, агрессивным и неуверенным поведением, соперничеством в группе, конфликтами. При работе с первокурсниками особое внимание надо обратить на ряд факторов, которые обуславливают активную (успешную) адаптацию «вчерашних» школьников к вузовской жизни: знание студентов о структуре обучения в ВУЗе, знание своих прав и обязанностей; а также изменение условий обучения, в связи с увеличением доли практических занятий.

Для этого необходимы консультативная помощь психолога, помощь кураторов в организации структуры и рабочего климата академической группы в целом, помощь преподавателей, старшекурсников в планировании учебной, общественной и научно-исследовательской работы студентов.

Автор статьи считает, что кроме вышеназванных факторов следует проводить оценку степени и качества адаптированности студента путем опросов, бесед и наблюдений. Это позволит, во-первых, вовремя реагировать на отсутствие желания у студента учиться и сразу проинформировать родителей; во-вторых, если это возможно, помочь ускорить адаптацию и сделать этот процесс гораздо мягче.

На взгляд автора, проблема адаптации «вчерашних» школьников носит острый характер. Из года в год с ней сталкивается огромное количество первокурсников, и что самое огорчительное – немногие из них быстро и результативно вливаются в работу нового учреждения и коллектива, конфликтно строят новые отношения с преподавателями и сокурсниками. Для разрешения проблемы адаптационного периода следует разработать методики работы со студентами на каждой стадии адаптации в ВУЗе, учитывая при это внутренние и внешние факторы, а соответственно – используя при этом систематический подход к про-

блеме. Также считается, что эффективно действует школьная подготовка к вузовским условиям. Например, изменение учебных методов в старших классах школ.

-
1. Баранова Е. М. Профессиональная подготовка будущих педагогов в процессе организации учебной деятельности студенческой группы: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2009.
 2. Нагоркина О. В. Социально-психологическая адаптация студентов в ВУЗе в условиях развития студенческого самоуправления: дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2006.

Н. М. Пеева

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ В ВУЗЕ

В условиях как природной, так и социальной среды, человек имеет такую способность, как адаптация. Эта способность очень важна и значима для человеческой жизнедеятельности. С проблемой социально-психологической адаптации в системе образования, например, в высшем учебном заведении, сталкиваются и преподаватели, и студенты. Студентов данная проблема касается следующим образом.

Любой человек хочет добиться уважения в новом коллективе, чтобы его любили и ценили. Поэтому студент старается с первых же дней установить свой социальный статус и свою роль в обществе. Он озадачивается тем, какими же способами он будет добиваться высокого и значимого положения среди людей. Кто-то с помощью ума, кто-то с помощью хорошего чувства юмора – все по-разному. В такой обстановке начинается в какой-то степени конкуренция. Это одна из причин, мешающих студенту с лёгкостью адаптироваться в коллективе.

Есть и ряд других причин. В современном обществе очень быстро одно событие сменяет другое, с большой скоростью меняются материальные и духовные ценности. Следовательно, данный факт становится преградой для студента в момент, когда он выстраивает отношения с обществом. Также в момент, когда у студента начинается новый, более сложный этап в жизни, он начинает понимать, что теперь его жизнь зависит в большей части не от родителей, а от него самого. Этот фактор также влияет на социально-психологическую адаптацию студента.

У преподавателей проблема социально-психологической адаптации заключается в другом. В современном обществе информационные технологии сильно возросли и стоят на первом месте, от них зависит практически всё вокруг. Поэтому преподавателям приходится

совершенствовать свои знания и навыки. Ведь у них раньше не было в их профессиональной деятельности ежедневной работы с компьютерными программами, как это происходит сейчас. В итоге социально-психологическая адаптация у преподавателей заключается в переходе из состояния устойчивости психологической адаптации в привычных условиях в состояние неустойчивой адаптации в непривычных и изменённых условиях деятельности.

В заключении можно сделать вывод о том, что социально-психологическая адаптация важна и значима для жизнедеятельности человека, в данном случае в системе образования. На мой взгляд, эта тема является актуальной и проблемной.

А. Ю. Петров

ВЫПУСКНИКИ ШКОЛЫ В СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА, ИЛИ О ПРИЧИНАХ МАССОВОГО УХОДА В «ГУМАНИТАРИИ»

Реальный выбор будущей профессии определяется не столько способностями и желаниями самого человека, сколько выступает внутренним преломлением-«переживанием», интериоризацией воздействующих на него внешних факторов, таких как социально-экономическая конъюнктура («Насколько это выгодно?»), семья вместе со всеми ее традициями и установками («Насколько выбор профессии им соответствует?»), окружение сверстников и связанная с ним конформная реакция присоединения («Все пошли, и я пошел!»), наконец, попросту мода на те или иные профессии («Куда сегодня принято поступать, а куда – не принято?»). Однако, вне всякого сомнения, среди катализирующих профессиональный выбор факторов совершенно особая роль отводится средней школе! И у школы здесь два пути воздействия на профессиональный выбор. *Первый путь* – традиционный: общеобразовательная школа (конечно же, при условии высокого учебно-методического уровня ее преподавательского состава) стремится *максимально расширить* горизонты профессионального выбора, предоставив учащимся возможность понемногу попробовать себя в различных областях знаний и в идеале «нащупать-таки свою дорожку». *Второй путь* избрали для себя так называемые *профильные* гимназии и лицеи: *заранее сужать* спектр профессионального выбора, преимущественно развивая у *отобранных* гимназистов либо уже проявившуюся и вполне осознаваемую ими самими способность к той или иной области знаний, либо способность, «загодя» и на перспективу продиагностированную опытным педагогом-предметником.

Социологические исследования жизненных планов старшеклассников и мотивов их профессионального выбора осуществлялись нами в одной из гимназий Нижнего Тагила (в течение двух лет было опрошено более 200 учащихся выпускных классов), попытавшейся

совместить оба направления профессиональной ориентации: выделив профильные политехнические классы с углубленным изучением физико-математических дисциплин, с одной стороны, и классы *общегимназические* (а по сути – гуманитарные, «неполитехнические») – с другой стороны. Выделению профильных политехнических классов предшествовал *отбор* детей, наиболее способных, *по мнению педагогов*, к освоению так называемых «точных» дисциплин: отобранным для политехнического класса гимназистам эти дисциплины, что называется, *«легко давались»*. В общегимназические же (гуманитарные) классы принимали всех остальных (*без отбора!*). Не попавшие в профильные классы «гуманитарии», казалось бы, тоже ничего не теряли: за ними сохранялось престижное звание гимназиста, пусть даже и «не охваченного» углубленным профильным обучением. Однако на уровне так называемого бытового общественного мнения как-то незаметно стал складываться «вредный» стереотип (и на него в кулуарных беседах-интервью нам прямо указали как учителя, так и сами учащиеся): в профильные политехнические классы, как правило, отбирают детей более подготовленных, «более сильных», а общегимназические (*а по сути гуманитарные*) классы вбирают в себя *всех остальных*, то есть «более слабых». Тем самым, *социальный статус* углубленных (*негуманитарных*) классов в глазах гимназистов и их родителей оказался явно выше и предпочтительнее.

Таким образом, социально-психологические последствия имевшего место профильно-селекционного отбора выразились: с одной стороны, в некотором ущемлении самолюбия учащихся, *«оставленных»* в общегимназических, гуманитарных классах, а с другой стороны, – в том, что в профильные политехнические классы, как более престижные, приложив максимум усилий и стараний, попытались пройти и те, кто вовсе и не ставил своей целью выбор в будущем исключительно технической специальности.

Между тем, наше исследование пришло к выводу о том, что профориентационная ситуация в общегимназических (гуманитарных) выпускных классах внешне выглядит явно предпочтительнее по сравнению с аналогичной ситуацией в классах углубленных (негуманитарных): за полгода до окончания гимназии лишь 1/3 часть (31,2 %) наших респондентов в профильных (более «продвинутых») политехнических классах смогла более-менее определенно назвать нам профессии и предполагаемые вузы, в которые они собираются поступать. И, напротив, в общегимназических (гуманитарных) классах ситуация иная: 61,5 % выпускников уже определились и с будущей (конечно же, нетехнической, гуманитарной) профессией, и будущим (нетехническим, гуманитарным) вузом. В чем же тут дело? Может быть, в том, что социальный статус профильных классов оказался выше, а, следовательно – выше оказались и уровни притязаний выпускников таких классов, муки выбора проявились у них

наиболее ярко: захотелось попробовать себя сразу в нескольких областях. Между тем, в сознании «гуманитариев» в результате той первой для них профильно-селекционной работы произошло известное *сужение возможностей* для их самостоятельного профессионального выбора – ведь им еще тогда ясно и определенно дали понять «свое место: куда стоит идти, а куда не стоит!» Берем на себя смелость высказать и следующее предположение: столь *массовый «уход» в гуманитарии* связан не столько с профессиональным призванием и соответствующими способностями «тех, кто туда уходит», сколько с опасным и чрезвычайно распространенным *бытовым стереотипом: если ты не технарь, то значит – гуманитарий!* «Не попал в технари, иди в гуманитарии! Надо же куда-то идти!» А если, смеем предположить, этот некто по складу своего мышления, характеру способностей и профессиональной предрасположенности вряд ли мог бы быть отнесен как к разряду технарей, так и к разряду гуманитариев, иными словами, – *и не технарь, и не гуманитарий?* А если молодой человек выбирает гуманитарное направление исключительно по причине того, что его попросту «легче освоить»: не нужно, обучаясь в вузе, корпеть над чертежами, осваивая высшую математику и прочую «заумь», буквально «ломая голову и выворачивая мозги». Сложившееся бытовое общественное мнение подсказывает куда более рациональный путь: у гуманитариев все значительно проще, да и диплом может оказаться куда более престижным. Не в этих ли бытовых рассуждениях кроется причина нынешних недоборов на сугубо технические и естественно-научные специальности и явных переборов на специальности гуманитарного (а по сути, юридическо-экономического) профиля? Мы натолкнулись на глубокую социальную проблему: многочисленный социальный слой специалистов-гуманитариев формируется сегодня во многом по так называемому *остаточному* принципу, по аналогии с рассмотренным нами делением классов на политехнические (куда отбирают наиболее способных и «продвинутых») и общегимназические, нетехнические, гуманитарные (которые вбирают в себя по сути «всех остальных»). Инженер (технарь), социолог (гуманитарий), врач (естественник)... – интеллектуальная, профессиональная элита социума не может быть многочисленной по определению. И когда выпускники школ и техникумов массово пошли в вузы за «всеобщим» высшим образованием, то перекося «технари – гуманитарии» стал попросту угрожающим: в технические вузы как шел определенный процент выпускников, так и продолжает идти (трудоемкость обучения на технических специальностях отпугивает массовых любителей высшего образования и держит необходимую и достаточную процентную планку – «сюда слишком много никогда не пойдет: здесь трудно и *здесь надо учиться!*»). Что же касается гуманитарных и экономических направлений, – сюда пошли *все (!)* остальные – и если не на бюджетные места, количество которых со времен «невсеобщего» высшего образования даже со-

кратилось, так на платные. И что же получается: на уровне нынешних бытовых стереотипов, *«здесь учиться уже не надо?»* Между тем, инструментальная ценность высшего образования (и, к величайшему сожалению, прежде всего гуманитарного, как самого на сегодняшний день массового и востребованного потенциальным потребителем) выражается исключительно в его знаковом эквиваленте (наличие «диплома-корочки», а еще лучше – нескольких «дипломов-корочек»). Незаметно, как бы исподволь нарастала глубочайшая социальная проблема: получить диплом-«корочку» о высшем образовании стало сегодня не так уж и сложно, и отказаться от такой возможности может «либо уж очень глупый, либо уж очень ленивый». Правда, есть одна спасительная оговорка: получить *полноценное* образование по-прежнему непросто, хотя его знаковую форму – диплом – действительно легко! Хотя несколько! И за короткий, «ускоренный», «сокращенный» период! Пользуясь спортивно-футбольной терминологией, сегодня слишком многие овладели не столько умением получать глубокие профессиональные знания, сколько мастерством «обводки» в погоне за результатом.

Наше исследование подтверждает: профессионально эвристические интересы стали заметно уступать интересам социальным. Все чаще учащиеся готовы пожертвовать желанием развивать свои истинные познавательные способности в угоду самой возможности учиться в престижном углубленном классе, а затем и в престижном вузе независимо от его образовательного профиля. Исследование пришло также и такому весьма неутешительному выводу: творческое самовыражение в профессии, привлекаемой сложностью и «проблемностью», – становится в глазах «продвинутой» части нынешнего молодежного социума малопривлекательным уделом тех, кому в жизни попросту не повезло сделать быструю карьеру и начать свое дело.

Выпускники гимназий в процессе своего профессионального самоопределения руководствуются, по нашим данным, прежде всего соображениями универсального характера будущей профессии (*«полученные здесь знания всегда пригодятся в жизни, независимо от того, буду ли я работать по этой специальности»* – 71,4 %), ее социального престижа (*«эта специальность на сегодняшний день одна из самых престижных»* – 64,3 %), а также возможности быстрой карьеры (*«получаемая специальность поможет быстро устроиться в жизни, начать свое дело, добиться служебного продвижения»* – 74,3 %). *Фактор престижности оказывает паразитическое настолько, что фокусирует на себя к моменту окончания гимназии буквально все остальные мотивы профессионального выбора: на смену престижной гимназии должна непременно прийти и престижная профессия.* Смеем утверждать, что большинство выпускников в процессе выбора вуза и будущей специальности лишь во вторую очередь готовы задуматься о том, насколько она будет соответствовать их внутреннему, личностному

складу и интеллектуальным способностям. Так, по нашим данным, мотивы профессионально-эвристического порядка попали у выпускников гимназий лишь во второй по значимости блок профессионального выбора: будущая профессия предоставит «возможность профессионального самовыражения и контактов с увлеченными и творческими людьми» (42,9 %), а также «возможность углубленного творческого поиска с возможным выходом на инновационные виды деятельности» (37,0 %). Иными словами, выпускники гимназий, отобранные и охваченные так называемым углубленным обучением (своего рода «интеллектуальная элита») проявляя завидный практицизм в планах на будущее, отдают предпочтение «сквозным» профессиям, где полученные практические знания и опыт всегда пригодятся в жизни при возможных в наше «рыночное» время служебных сокращениях, перемещениях, сменах сфер деятельности и т. п.

Проведенное нами исследование среди студентов крупного технического вуза (было опрошено более 400 третьекурсников) подтвердило *тенденцию превалирования социального над профессионально-эвристическим*: 47,7 % (половина!) студентов сугубо технических специальностей – будущие механики, сварщики, металлурги – еще не доучившись, откровенно сожалеют о своем профессиональном выборе и, как они нам признались, главным образом, по причине слабой *социальной* востребованности на сегодняшний день подобного рода профессий («Здесь много не заработаешь и быстрой карьеры не сделаешь»). Оставаясь востребованными конъюнктурой производства в его нынешнем кризисном состоянии, полученные профессиональные знания не востребованы конъюнктурой актуального социума. Специалист-«технар» по-прежнему *нужен* производству (здесь действительно «много не заработаешь», но и особых проблем с трудоустройством не возникнет), однако *профессиональная* востребованность оказывается неконгруэнтной по отношению к *социальной* востребованности, не соответствуя повышенным социальным (прежде всего, карьерным и материальным) ожиданиям молодого специалиста и усугубляя тем самым кризисное состояние системы профессионального образования в целом.

По нашим данным, профессионально-эвристический интерес к будущей технической профессии находится у тех, кто ее осваивает, на уровне 40,5 %. На первое же место с 90,5 % выходит для «технарей» мотив *сквозного и универсального* характера получаемых знаний, которые когда-нибудь (*скорее всего косвенно*) пригодятся в жизни, а вот на второе место – откровенно циничное признание: «Лично для меня важна не столько сама профессия, сколько сам диплом-«корочка», без которого никакой карьеры сегодня не сделаешь» (59,5 %, т. е. более половины наших респондентов!)

Фактическая невостребованность широкой профессиональной образованности вынуждает человека сводить свою индивидуальную познавательную потребность к разумному минимуму, достаточному для того, чтобы занять желаемую (в том числе и элитную) социальную нишу. Данный процесс проявляется в массовидном характере сегодняшнего высшего образования (особенно гуманитарного), которое фактически уже перестало быть элитным, и в размывании слоя профессиональной элиты слоями многочисленной квази-элиты.

М. В. Пинженина

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Общественная потребность в новой стратегии обучения вызревала не одно десятилетие, прежде чем стала осознанной и вылилась сначала в критику, а затем и в требование смены сложившейся веками традиционной стратегии организации обучения. Какие же исторические и социальные перемены помогали рождению нового педагогического сознания и новых обучающих технологий, которые в настоящее время резко меняют образ традиционной школы?

Наиболее глобальная черта всех социокультурных перемен в мире определилась с начала XX в. Эта черта – ускорение. Она пронизала все сферы социального бытия, коснувшись, прежде всего, условий жизни и труда людей. Несоответствие между развитием школы и общим уровнем культурного и технического окружения проявилось особенно ярко в эпоху научно-технической революции, когда школа перестала полностью справляться с формированием человека, способного управлять техникой и самим собой в новом, быстро меняющемся мире.

Новое поколение вступает в жизнь, где ничто не напоминает условий труда и навыков жизнеустройства поколения предшествовавшего. Даже сопоставление сроков внедрения новых научных идей в производство и создание нового продукта говорит о том стремительном наступлении будущего, которое чревато «футуршоком», по словам Э. Тоффлера. Мы живем в эпоху «неповторимостей»: наше техническое, культурное, духовное окружение не воспроизводит более того, что составляло привычки и смысл жизни наших родителей.

Вторая глобальная черта социально-исторических перемен, прямо связанная с ускорением общественного прогресса, – это коренные изменения самого характера общественного труда как в материальной, так и в духовной сферах. Они охватили многие направления организации труда и жизни людей. Во-первых, с появлением массового производства не только вещей, но и идей, труд утрачивает личностно своеобразную печать, он становится все более

анонимным, поглощая в совокупном общественном продукте своеобразие индивидуальности его творцов.

Во-вторых, массовый характер труда связан одновременно с углублением его разделения, что увеличивает его анонимность, разрушает целостность личностного подхода к процессу и продукту труда. Всеобщность наемной формы труда, включая труд творческий, усиливает обезличенность человека, формализует его профессиональные и личностные позиции. Вместе с приобретением этих свойств труда в интеллектуальной сфере интеллигенция утрачивает свои исключительные привилегии быть выразителем Истины, духовных ценностей, этических норм.

Интеллектуал теряет свое былое право быть духовным наставником, пастырем, и растворяется в массе других носителей частичного труда. Эти особенности современного труда придают исключительную роль школе и другим институтам образования в противостоянии формализующим и обезличивающим тенденциям. Создается объективная потребность в том, чтобы школа помогала усилению социализации личности, формированию ее индивидуальной неповторимости.

Это становится еще более очевидным, если учесть противоречия в изменении характера труда, что выражается в таком новом свойстве, как усиление его интеллектуализации, управляемости, прогнозируемости в масштабах всего общества. Вступив вместе с социальной, научно-технической и информационной революциями в эру «быстрого» развития, человечество создало предпосылки для сверхбыстрого функционирования экономического механизма. Не только все большее число предприятий начинает работать по «быстрому циклу», но и процессы потребления, управления, становясь все более контролируемыми и взаимосвязанными приводят к невиданной экономии, уплотнению и возрастанию ценности каждой единицы общественного времени. Эра «быстрых» изменений проложила водораздел между странами с высокоразвитой экономикой и странами с «медленной» экономикой.

Общество «быстрого» развития создает, таким образом, потребность в «новых» людях, а вместе с этим и потребность в системе образования, способной ответить на вызов как возрастающего ускорения, так и управляемости, предвосхищаемости развития всех сфер общественного бытия. Инновационные процессы в системе образования есть более или менее осознанный ответ на эти социальные требования.

Следующее свойство современного труда – возрастание его коммуникативности, рефлексивности, насыщение его информативно-техническими компонентами. Не только все виды городского труда, но и труд крестьянина, фермера немыслимы сейчас вне развитой сети коммуникаций, включающих производителя в цепь и экономических, и межличностных

трансрегиональных коммуникаций. Этот процесс также сопровождается противоречивыми тенденциями: вместе с увеличением информатизации общения появляется индустрия услуг, охватывающая сферу не только труда, но и повседневного быта людей, что неизбежно вносит элементы формализации и отчуждения в частую интимную жизнь граждан. Технология компьютеризованного общения на базе персональных компьютеров, включающих аудио-визуальные устройства и соединенных с межнациональными сетями, обновляется каждые 3–4 года. Уже существует возможность приобщить не только любого специалиста, но и любого школьника к обучению совместному решению общечеловеческих проблем на основе использования таких разновидностей компьютеризованного общения как электронная почта, учебное спутниковое телевидение, интерактивное видео, дистанционное использование микро-компьютеров, компьютерные конференции. Практика внедрения школьной электронной почты, учебно-профессиональных и профессиональных компьютерных конференций уже распространяется с помощью различных региональных и межгосударственных программ. В частности, проведены первые конференции, подытожившие начальные попытки и наметившие новые конкретные шаги в развитии электронной почты между школами России и Великобритании и других стран.

Итак, в современном мире мы имеем дело с двумя противоположными тенденциями развития общественного труда и жизни человека, с которыми не может не считаться система образования. Первая – омассовление, разобщение, обезличивание, формализация и бюрократизация труда и социальных отношений. Эта тенденция дает себя знать в таких явлениях, как рост потребительства; экологическая опасность деятельности человека; отчуждение; профессиональная, национальная и культурная разобщенность; увеличение числа людей, «выпадающих» из социальных норм деятельности и общения; рост преступности, криминализации и дегуманизации общества. Последние феномены получили общее название «аномия» – отклонение и утрата значимости социальных норм, неприятие моральных ценностей любой социальной системы, отсутствие этических эталонов сравнения с другими людьми, чувства солидарности. Разрушительные функции сознания аномичной личности проявляются не только в ее отношении к другим – в экстремизме, криминальности, но и в отношении к себе самой в самоубийстве и других формах самоуничтожения, связанных с самоотчуждением человека от своего тела и превращением его в «гомо- и биоматериал», пригодный для купли-продажи.

Вторая, противостоящая первой, но не менее сильная тенденция – возрастание роли психологического, личностного фактора, интеллектуальных функций в современном труде и жизни человека, наукоемкости труда, развитие управляющих и предвосхищающих функций во всех видах труда; усиление ноосферного влияния совокупной деятельности человечества;

рост общности людей и социальной сплоченности перед лицом экологических и социальных катастроф; увеличение роли межкультурного мирового общения; повышение значения этических норм и доверия между людьми, роли индивидуальной инициативы и творчества, открытости перед будущим. Эта тенденция обнаруживается в росте сознательных творческих инициатив во всех сферах деятельности и общения; во все более раннем и массовом приобщении детей к творчеству; в стремлении профессионалов к совершенствованию на протяжении всей жизни; в повышении роли массовых движений, озабоченных будущим человека, общества, природы; в значительном расширении каналов и сфер общения между людьми, и прежде всего духовного межличностного общения и обмена мировоззренческими и этическими ценностями, вопреки прагматическим установкам и результатам. Интерес людей друг к другу и их сближение, несмотря на все социальные катаклизмы, продолжают расти.

С. Г. Рубец, Е. И. Кулько

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОСНОВАНИЕ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В исследованиях феномена глобализации особый акцент делается на изменениях в мировой экономической системе, при этом степень влияния глобализации на систему образования осмысливается в меньшем объеме. При этом, ряд исследователей отмечают особую степень взаимосвязи между становлением глобальной экономики и изменениями символического ландшафта университета: к примеру, Мартин Карной, профессор Стэнфордского университета, фиксирует, что глобализация как процесс влечет за собой рост спроса на образование и при этом предполагает больший контроль качества. Это происходит в силу того, что знания суть продукт, распространение которого зависит от правил глобального рынка [1, с. 2–3].

Безусловно, глобализация рыночной экономики оказывает соответствующее влияние на институты высшего образования, однако невозможно свести все глобализационные изменения лишь к этой сфере. Глобализация тесно связана также с процессом интернационализации, под которым следует понимать целый комплекс действий, стратегий, направленных как на формирование общего международного образовательного пространства. Тем не менее, не стоит полностью отождествлять два этих процесса, поскольку интернационализация высшего образования имеет свою продолжительную историю, отличную от истории глобализации высшего образования. Глобализация университета способствует формированию еще одного неоднозначного явления, сформулированного Шейлой Слофтер и Ларри Л. Лесли как «академический капитализм», который подразумевает движение от коллегиальной академии к

корпорации. Они полагают, что «...глобализация в политической экономике начала XXI в. Является дестабилизирующей частью профессиональной университетской работы, развивавшейся все предыдущие годы. Глобализация создает новые структуры, порождает инициативы, вознаграждает за одни аспекты академической карьеры и в то же время создает ограничения и препятствия для других карьерных аспектов» [3, с. 56].

Одним из важнейших признаков глобализации является развитие информационно-коммуникационных технологий. Один из самых значимых исследователей этой сферы, Мануэль Кастельс, полагает, что новые технологии, связанные с производством информации как нематериальных благ, формируют принципиально новое, информационное общество. Возможности информационных технологий приводят к зарождению единой социально-экономической системы, объединяющей весь мир. Информационная эпоха порождает общество, которое является не только глобальным, но еще и сетевым – оно развивается спонтанно, в результате взаимодействия многих социальных групп и отдельных людей [4, с. 124].

Общество развивается в своего рода информационном круге: знания выступают источником развития технологии, которая, в свою очередь, влияет на интенсификацию производства нового знания и новых способов хранения информации. Следствием становления такого сетевого общества является детерриториализация высшего образования: изменяется характер и динамика коммуникационных связей и каналов в академических сообществах, появляются новые исследовательские сети, которые формируются не территориально, но согласно близости исследовательских интересов.

Все это позволяет рассуждать о гомогенизации высшего образования по всему миру, процессах стандартизации, что предоставляет дополнительные возможности, как для преподавателей, так и для студентов, увеличить свой символический капитал, получая знания в университетах других стран. Однако следует учитывать всю сложность и многомерность глобализации, которая вполне обоснованно может быть обозначена во множественном числе как «хаотический поток культурных ландшафтов» [4, с. 83].

Таким образом, понимаемая глобализация не исключает представителей локального ландшафта, к примеру, национальные университеты, но предоставляет им возможность развития путем интериоризации стратегий, которые являются значимыми на глобальном образовательном рынке.

Мы постарались описать тенденции, которые являются следствием воздействия глобализации на университет начала двадцать первого столетия. Безусловно, некоторые аспекты глобализации сферы высшего образования являются дискуссионными, поскольку сложно определить степень глубины этих процессов. В академическом сообществе отношение к ука-

занным процессам глобализации предельно осторожное: критически оценивается все большее вовлечение университета в рыночные правила игры, что приводит к формированию феномена «академического капитализма», отмечается большая финансовая зависимость от транснациональных корпораций, что лишает определенной степени академической свободы в исследовательской практике, фиксируется неоднозначность и противоречивость виртуализации университета, обсуждается опасность некритичного следования маркетинговым стратегиям, которые способствуют превращению университета в корпорацию, где студенты являются простыми потребителями. Более того, все эти тенденции свидетельствуют о кризисе современного университета, модель которого «выпадает» из актуальной социальной реальности, лишь способствуя усилению структурных и ценностных противоречий и конфликтов в символическом пространстве университета начала двадцать первого столетия.

Сегодня мы можем обозначить вопросы, которые касаются будущего университета: «Будут ли в состоянии университеты в таких обстоятельствах поддерживать независимые критические суждения об обществе? Станут ли ученые предпринимателями («академическими капиталистами»)? Является ли академическая деятельность все еще уникальной для нашей культуры? Является ли глобализация новым фундаментализмом, влияние которого будет революционным для высшего образования?» Характер и своевременность ответов на эти вопросы будет зависеть напрямую от умения увидеть и критически оценить не только риски, но и возможности развития университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карной М. Глобализация, тенденции в образовании и открытое общество. Open Society Institute, 2005. [Электронный ресурс]. URL: www.soros.org/initiatives/esp/articles.../carnoy.
2. Скотт П. Академические ценности и организация академической деятельности в эпоху глобализации // Высшее образование в Европе. 2003. № 3. Т. XXVIII. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cepes.ro>.
3. Квиек М. Глобализация и высшее образование // Высшее образование в Европе. 2001. № 1. Т. XXVI. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cepes.ro>.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000.

АДАПТАЦИЯ ВЫХОДЦЕВ ИЗ СЕЛА К СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В литературе о социальной адаптации существуют различные точки зрения на необходимость «акцентирования» тех или иных направлений исследования. Во многом этот выбор определяется предметными рамками анализа. Например, Л. В. Мартынов делает акцент на нормативно-ценностном аспекте социальной адаптации студенчества [3, с. 18]. А. Б. Котова в качестве базовых факторов предлагает рынок труда, ценностные ориентации и профессиональную социализацию студенчества [1, с. 64]. И. А. Щеглов подробно рассматривает сущность и содержание политической социализации современного студенчества [4, с. 41]. Уфимский социолог Л. Т. Мазитова считает, что наиболее актуальными для студентов иностранного происхождения является социокультурная, социокоммуникативная и социобытовая адаптация в отечественной студенческой среде [2, с. 90].

Анализ закономерностей социальной адаптации студентов Челябинска из числа сельских жителей мы будем проводить на материалах социологического исследования, проведенного в 2011 г. среди студентов разных курсов и факультетов в трех крупных ВУЗах Челябинска: ЮурГУ, ЧелГУ, ЧГМА.

Процесс адаптации к городской среде для студентов опосредован в первую очередь адаптацией к студенческой жизни, в частности, адаптацией к ВУЗу, факультету, специальности, своей студенческой группе и непосредственно к учебному процессу. Несмотря на то, что большинство респондентов не видят особых сложностей в адаптации к студенческой среде (83 %) и признают возможность полноценного превращения сельского жителя в городского (85 %), исследование показало, что процесс приобретения новых для молодого человека социальных статусов является проблематичным, специфичным для каждого и отнимающим определенное время. Так, статус горожанина примерили на себя лишь 58 % респондентов, причем женщин в их числе на 24 % больше, чем мужчин.

Наше исследование также показало, что размер населенного пункта прямо пропорционален успешности адаптации молодого человека к студенчеству и городу в целом, то есть чем больше населенный пункт, тем легче проходят адаптационные процессы и тем быстрее приобретаются новые социальные статусы, в частности, статус горожанина. Количество молодежи из крупных поселений, не испытывающей больших сложностей в адаптации к городу и ВУЗу, превосходит почти в 2 раза количество той же категории лиц из небольших сел и деревень. Кроме того, от младших курсов к старшим уменьшается неопределенность идентификации своей территориальной принадлежности, у студентов возрастает осознание себя в

качестве горожанина: 63 % на пятом курсе против 34 % на первом. С другой стороны, важным моментом в социализации студентов, является непосредственная адаптация к ВУЗу и новой системе преподавания. Приобретение нового для молодого человека статуса студента, как оказалось, является наиболее безболезненным процессом в ряду освоения иных социальных статусов (территориального и возрастного). 87 % респондентов считают себя полноценными студентами, и лишь 3 % продолжают причислять себя к селянам.

Следующим крупным и основным этапом в социализации студентов, который можно по праву назвать завершающим, является этап социального взросления. Переход молодого человека из состояния ребенка во взрослое состояние всегда тесно сопряжен с пересмотром и трансформацией его ценностных ориентаций. Взросление студентов связано с моральной самооценкой, они задумываются над существом мира, общества. Современная социальная среда в свою очередь «предлагает» студенту различные способы взросления, как позитивные, так и негативные. Следует отметить, что, на процессы взросления молодых людей влияют в первую очередь материальные факторы: дети из обеспеченных семей на порядок выше оценивают свой возрастной статус (62 %), в то время как дети из семей с низким доходом все больше не готовы назвать себя взрослыми (53 %). Та же тенденция характерна и для зависимости социального возраста от основы обучения: обучение на бюджете помогает студенту быстрее перейти во взрослое состояние, что в первую очередь объясняется опять-таки материальными причинами. Регулярные денежные растраты и отсутствие многих льгот «бюджетников» вынуждают студента находиться в постоянной зависимости от родителей, ограничивая его самостоятельность, что в первую очередь отличает ребенка от взрослого. Это подтверждают полученные нами данные: «бюджетников», назвавших себя взрослыми, оказалось на 12 % больше «контрактников». Следует отметить, что кроме материальных обусловленностей социального взросления студента существует яркая временная зависимость. Приближаясь к пятому курсу обучения, все студенты неизбежно примеряют на себя статус взрослого. На пути от младших к старшим курсам третий считается переходным. Только на этом этапе многие студенты впервые начинают всерьез задумываться о будущем, трезво оценивать свои профессиональные перспективы, строить планы на деятельность после окончания ВУЗа. К старшим курсам студент начинает чувствовать стабильность, депрессивное состояние сменяется спокойствием, он чувствует уверенность ввиду того, что большая часть обучения уже позади, и он смело движется к финальному рубежу. Как оказалось, социальный статус взрослого легче приобрести тем, кто живет в общежитии (60 %), чем тем, кто снимает квартиру (33 %). Такие различия представляются вполне логичными: общежитие дисциплинирует студентов в силу присутствия внешнего контроля, отсутствие «роскошных»

условий проживания стимулирует самостоятельность, а коллективная жизнь воспитывает у молодого человека массу полезных качеств для общественной и культурной деятельности (альтруизм, коммуникабельность и др.).

Компаративный анализ приобретения трех важнейших социальных статусов (горожанин, студент, взрослый) молодым человеком в совокупности дает нам право утверждать, что самым трудоемким и длительным является процесс социального взросления: 56 % респондентов назвали себя взрослыми, а 42 % так и не смогли однозначно определить свой социальный возраст. Напротив, процессом, дающимся «вчера» селянам достаточно легко является процесс перехода из «довузовского» состояния в «вузовское»: 87 % молодых людей уверенно причисляют себя к студентам, и лишь 10% не решаются последовать их примеру. Средними значениями по сравнению с двумя вышеназванными обладает территориальный статус: здесь соотношение «горожан» и «неполноценных горожан» составляет 3 : 2 (58 % опрошенных назвали себя горожанами по сравнению с 38 % неопределившихся с территориальной принадлежностью на данный момент).

Профессиональные мотивы поступления в ВУЗ (в частности мотив «добиться профессионализма в выбранной сфере») способствуют более успешной адаптации, делают этот процесс естественным и гармоничным, что отмечают 73 % опрошенных, а статусные мотивы влекут неудовлетворенность выбором своей специальности. Например, абитуриенты, руководствующиеся при поступлении мотивом «много зарабатывать», на 75 % чувствуют недовольство и неудовлетворенность своим выбором, и не уверены в его правильности. Также велик процент неудовлетворенных и среди поступивших ради высокого положения в обществе: упор на этот мотив оставил недовольными 56 % респондентов.

Для селян определяющим фактором, а в некоторых случаях – ограничивающим, является уровень семейного дохода. Чем лучше материальная обеспеченность молодого человека, тем в большей степени он ориентирован на прибыльность будущей профессии: дети из обеспеченных семей на 25 % чаще остальных следовали мотиву «стремление много зарабатывать». Примечательно, что для детей состоятельных родителей высокое положение в обществе выражается в рентабельности их будущей профессии, выявленная закономерность здесь остается прежней: чем больше доход, тем больше стремление получить высокое положение в обществе.

Особое место в системе социальной адаптации бывших сельских жителей в студенческой среде занимают проблемы девиантного поведения. Самым распространенным аномальным социальным явлением (в том числе и для жителей села) является, как известно, алкоголизм. Интересно отметить, что от младших к старшим курсам постепенно растет доля упо-

требляющих алкоголь «часто» и «постоянно», при сокращении числа «не употребляющих» и примерно постоянного числа употребляющих «редко».

К интересным результатам приводит анализ такой распространенной формы девиации как проституция. Во-первых, это социальное явление, которое в преобладающей своей части является именно городским. Поэтому сельская молодежь в городских условиях впервые с этим сталкивается. Во-вторых, преимущественно в студенческие годы многие молодые люди из деревни приобретают опыт сексуальной жизни. Поэтому этот период имеет ключевое значение для формирования отношения к оценке проституции как явления. По результатам нашего опроса, три четверти студенческой молодежи осуждают проституцию.

Самым отрицательным социальным отклонением является в современных условиях распространение наркомании. К сожалению, наркомания широко распространилась среди молодого поколения, отчасти став в его восприятии повседневным явлением, составным элементом молодежной субкультуры. В структуре социальной адаптации выходцев из села наркомания является, на наш взгляд, самым отрицательным последствием «городской» социализации, хотя и в сельской местности употребление наркотиков молодежью становится довольно распространенным явлением. При том, что абсолютное большинство студентов не употребляют наркотики, опрос демонстрирует также высокий уровень нетерпимости к явлению наркомании вообще. Именно к наркоманам, как и к людям группы риска, отношение наиболее интолерантное: 66 % опрошенных относятся к ним как к изгоям.

Для анализа психологического аспекта социальной адаптации сельской молодежи в городе была прослежена динамика эмоционального состояния студентов. Проведенное исследование показало, что на первом курсе преобладают пессимистические ориентации в настроениях студенчества. Большинство студентов чувствуют сомнение и неуверенность, стресс и переживания, страх и тревогу, неуверенность в своих силах. В последующем, (особенно это характерно для старших курсов) эмоциональное состояние студенческой молодежи меняется в позитивную сторону: появляется чувство самоуважения, свободы и раскованности, стабильности и спокойствия, чувство полноты жизни. Гендерные различия в эмоциональном состоянии студентов показали большую по сравнению с мужчинами пессимистичность в настроениях у девушек, которые в значительной мере более тревожны, излишне критичны к себе, а также крайне неуверенны в своих силах на первых курсах, а в последующем быстрее устают от психологической напряженности и чувствуют безразличие ко всему и всем.

Корреляционный анализ показал, что молодые люди из небольших сел и деревень чаще испытывают чувства неуверенности и стресса, которые, хоть и уменьшаются значительно с течением времени, но все же остаются большими по сравнению со студентами из крупных поселков.

Студенты считают, что на успешность адаптации к городской жизни влияют такие личностные качества, как целеустремленность и стрессоустойчивость, а также коммуникабельность, трудолюбие, самоуверенность и лидерские способности. Препятствуют успешной адаптации, по их мнению, неуверенность, а также тревожность, гордость и принципиальность.

Ценностный и психологический аспекты социальной адаптации представляется чрезвычайно важным. Трансформация ценностной системы молодого человека за период студенческих лет зачастую определяет его будущие жизненные ориентации, формирует устойчивое мировоззрение. В частности, для сельских жителей некоторая переориентация жизненно важных ценностей является неизбежной в силу того, что с переездом в город и поступлением в ВУЗ молодой человек сталкивается с незнакомыми ему ранее социальными явлениями и процессами, в ходе адаптации к которым неизбежны формирование новых ценностей и ломка старых. Именно через такую трансформацию устоявшихся жизненных представлений и становится возможной успешная адаптация к городской жизни и жизни студенческой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котова А. Б. Социальные детерминанты социализации молодежи в ВУЗе: дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 1999.
2. Мазитова Л. Т. Социальная адаптация иностранных студентов (на примере вузов Башкортостана): дис. ... канд. социол. Наук. Уфа, 2002.
3. Мартынов Л. В. Социальная адаптация студенчества российского среднепромышленного города (нормативно-ценностный аспект): дис. ... канд. социол. наук. Ростов-на-Дону, 2001.
4. Щеглов И. А. Проблемы политической социализации студенчества: дис. ... канд. филос. наук. М., 1999.

Е. В. Самсонова

АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Начало обучения в вузе – стартовый этап профессионального становления специалиста, успешность которого определяется адекватностью профессионального самоопределения, выбора уровня и направленности профессионального образования. Профессиональное самоопределение является одной из форм самоопределения личности в целом. Оно начинается в старших классах средней школы, в подростково-юношеском возрасте – периоде наиболее интенсивного развития человека, который характеризуется ярко выраженными диспропорциями в уровнях и темпах развития морфологических и функциональных структур организма: на фоне

почти сформировавшегося организма человек как личность только вступает в фазу формирования. Именно на этот возраст приходится решение вопроса о выборе пути профессионального развития. Однако, отсутствие у выбирающих профессию в этом возрасте, всесторонней информации о профессиях и слабое знание собственных реальных возможностей, отсутствие аргументированной мотивации выбора влечет за собой не вполне продуманный, порой случайный выбор специальности, что порождает трудности в процессе обучения.

Первостепенная роль в успешности профессионального становления специалиста в период обучения в вузе принадлежит адаптации. На разных этапах профессионального обучения ведущую роль выполняют разные доминирующие адаптационные мотивы. На стадии профессионального самоопределения главными в адаптации: структура мотивов выбора студентами специальности, являются как профессиональные так и прагматические мотивы. В зависимости от направленности содержания профессиональной деятельности (специальности) в структурных компонентах мотивационной сфере, детерминирующих направленность профессионального выбора, наблюдаются различия: определяющими мотивами избрания специальности студентами факультета естественно-гуманитарного профиля явились профессиональные мотивы; у студентов технического профиля обучения в числе ведущих мотивов выбора могут лидировать прагматические мотивы. Среди профессиональных мотивов выбора на начальном этапе профессионального становления (первый курс) прямую корреляционную зависимость с учебной успешностью может выйти «интерес к профессии», что может сказаться на высоком уровне академической успеваемости студентов.

Мотивы выбора специальности определяют не только учебную успешность, но и устойчивость профессиональных намерений, адаптации к профессии. Наиболее ярко эта зависимость может проявляться в период обучения: на первом курсе наблюдается самый большой процент отчисления студентов. Наряду с отчислениями по причине неуспеваемости, значительная часть студентов уходит из-за слабой обоснованности профессионального выбора, прерывает учебу по собственному желанию, ставя под сомнение смысл продолжения учебы по избранной специальности.

Адекватность профессионального самоопределения обуславливает успешность адаптации в вузе, критерием которой является эффективность учебной деятельности, усвоение вузовских норм поведения, установление социальных контактов. Несмотря на общие закономерности, процесс адаптации носит индивидуальный характер и определяется личностными характеристиками обучающихся. Главным условием успешности учебной деятельности студентов служит не только достаточный уровень интеллектуального развития, но и индивидуальные особенности свойств темперамента, состояния эмоционально-волевой сферы, а

также возрастные особенности. Индивидуально-типологические характеристики обучающихся определяют степень усвоения и их последующую реализацию, они определяют функциональное состояние человека в период эмоционального напряжения и, таким образом, влияют на успешность деятельности в ситуации экзамена.

Наблюдая за студентами во время экзаменационной сессии, можно констатировать, что реакция на стрессовую ситуацию экзамена, выражена у большинства студентов независимо от курса обучения. Снижение функционального состояния во время сессии, вызывается усиленной умственной нагрузкой, связанной с подготовкой к экзаменам, эмоциональным и волевым напряжением, воздействием эмоциогенных факторов – ситуации ожидания, неопределенности и др.

С возрастом, в результате поступательного формирования приспособительно-компенсаторных механизмов организма, отмечаются повышение уровня работоспособности и снижение утомляемости студентов. Об этом свидетельствуют как субъективные показатели (число студентов, характеризующихся отрицательной динамикой функционального состояния на сдачу экзамена, от первого к пятому курсу существенно снижается), так и объективные, к числу которых относится средний экзаменационный балл, последовательно повышающийся к третьему и пятому курсам, а также более высокий уровень сформированности характеристик эмоционально-волевой сферы, самоконтроля поведения, свойств нервной системы, что обуславливает повышение эффективности учебной деятельности.

Профессиональное становление студентов в вузе обеспечивают преподаватели и преподаваемые ими дисциплины. Основополагающими факторами формирования будущего специалиста являются профессиональные и личностные качества преподавателя. Личность преподавателя оказывает прямое воздействие не только на качество знаний по предмету, но и формирует отношение студентов к самому предмету изучения, значимость изучаемой дисциплины для будущей профессиональной деятельности.

На успешность обучения, в частности балл, полученный студентом во время экзамена, большое значение оказывает фактор психологической совместимости между преподавателем и студентом. Наиболее высокая связь между отношениями «студент–преподаватель» и экзаменационным баллом наблюдается во время первой экзаменационной сессии: более высокой оценке преподавателя соответствует больший экзаменационный балл. Очевидно, в период адаптации, экзаменационная ситуация воспринимается студентом непосредственно через личность преподавателя, и отношение студента к преподавателю можно рассматривать как эмоциогенный фактор, влияющий на функциональное состояние и успешность сдачи экзамена, а возможно, и уровень знаний по предмету в целом. У студентов третьего и пятого

курсов связь между экзаменационными баллом и их субъективной оценкой личностных и профессиональных качеств преподавателей отсутствует. По видимому, на этом этапе обучения, личность преподавателя уже не является основополагающей, стимулирующими успешность обучения являются личностные ценности, престиж, стремление более глубоко освоить изучаемую дисциплину и другие социальные и профессиональные факторы.

По личностным и профессиональным качествам преподавательский состав вуза, по оценкам студентов, не однородный. Наиболее высоко студенты ценят такие качества, которые характеризуют отношение преподавателей к студентам; более низкие ранги имеют качества, характеризующие стиль преподавательской деятельности и такие профессиональные характеристики преподавателей, как поддержание интереса к предмету в процессе изложения материала и акцентирование внимания студентов на использование знаний изучаемого предмета в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Личность преподавателя воспринимается студентом как единый образ, где профессиональные и личностные характеристики отождествляются, что находит выражение в среднем балле (ранге) преподавателя.

Неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузе является активное формирование у студентов навыков и умений самостоятельной работы, т. е. адаптации к учебному процессу: научить студентов учиться и самосовершенствоваться в процессе учебной и дальнейшей профессиональной деятельности, способствовать эффективному формированию профессиональной карьеры выпускников. Одним из критериев оценки качества образования в вузе является готовность выпускников к продолжению образования, к саморазвитию и самообразованию в течение всего процесса профессиональной деятельности.

Готовность к адаптации, саморазвитию определяется наличием навыков продуктивного динамического чтения (скорость чтения, отделение главного от второстепенного, анализ, обобщение информации), в основе которого лежат общеинтеллектуальные умения.

В развитии составляющих адаптации и продуктивного динамического чтения наблюдается положительная динамика показателей смысловой памяти и мыслительных процессов. В развитии мыслительных процессов, обеспечивающих самостоятельность принятия решения, у студентов первых курсов, как правило, положительная динамика отсутствует. Формирование навыков конспектирования лекций в процессе вузовского обучения идет медленно. Результаты самооценки готовности к самостоятельной работе показывают, что в процессе обучения число студентов, владеющих навыками и умениями в области самообразования, повышается, однако по отдельным составляющим готовности к самостоятельной работе (ра-

бота с научной литературой, классификация информации, составление схем, таблиц, графиков) процент остается невысоким.

В период адаптации к учебному процессу, у студентов формируются навыки самоконтроля, который представляет собой самооценку собственных действий, поведения, качества и объема приобретенных знаний, умения оперировать ими, формулировать собственную оценку, позицию.

Успешность адаптации и самостоятельной работы определяется наличием навыков и умений самоорганизации деятельности и поведения. Самооценка студентами навыков и умений в области самоорганизации учебной деятельности свидетельствует о низком уровне сформированности таких качеств, как самодисциплина, регулярность. Систематичность, организованность, собранность, планирование. При этом, у студентов старших курсов самооценка навыков и умений самоорганизации, как правило, ниже, чем у первокурсников. Отмеченная тенденция наблюдается на фоне высокой самооценки волевых качеств, которые являются основой формирования самоорганизации и самоконтроля. Несоразмерность оценок, вероятно, объясняется завышением самооценки волевых качеств, которое характерно для подростково-юношеского возраста.

Необходимость изучения деятельности студентов связана с основной целью адаптационного процесса – обеспечение возможности каждому развитие своих склонностей и познавательных интересов, способности к самообразованию. Основными из них являются – общеинтеллектуальные умения, познавательные интересы, стиль учебной деятельности, память, речь, мышление, т. е. все, то, из чего складывается профессиональная компетентность будущего специалиста. Кроме того, не менее важны адаптационные аспекты, мотивы, понимание важности получаемых знаний и желание приобретать их самостоятельно.

О. Е. Смолинская

ЦЕЛИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И/ИЛИ КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

Современный глобализированный мир с его информационным единством и экономической предопределённостью прочно вошёл в существование таких исконно гуманитарных сред, как культура, образование. Таким образом, вопросы, связанные с определением целей образования, обрели новый смысл государственной важности, поскольку служат границей между всемирной интеграцией и сохранением идеологической целостности государ-

ства/нации. Исходя из этого, именно государство, посредством своеобразного делегирования своих полномочий, устанавливает единые цели образования для всех уровней образовательной системы, звеньями которой в Украине являются педагогические университеты.

Взаимодействие университетского педагогического образования с разнообразной внешней средой, в том числе, реализация делегированной государством целеполагающей функции, определяет, во-первых, высокий уровень провозглашаемой ответственности за результат, то есть качество выпускника, во-вторых, совершенную формальную безответственность по результатам его [выпускника] профессиональной деятельности. Такие два взаимоисключающие функциональные фактора на самом деле, по нашему мнению, – производные от сущности университетского образования, его культурно-исторической миссии, актуального статуса культурно-образовательного пространства страны. Таким образом, постановка целей, не соотносящаяся с вышеуказанными институциональными сферами, превращается в формализованную, бюрократизированную процедуру, приводящую к разрыву между социальным запросом по образованию и декларируемым на государственном уровне целеполаганием, объединяющем целеформирование как субъективно-идеальный образ желаемого и целереализацию как воплощение его [образа] в объективно-реальном результате деятельности.

Проблема деформализации целевой направленности образования, в частности высшего педагогического, которое, в свою очередь, определяет другие уровни образовательной системы, связана и с проблемой университетской автономии, и с традиционно высокой его [высшего образования] академичностью, и с изменением культурно-образовательной парадигмы, что, в итоге, обостряет кризисные явления, связанные, в первую очередь, с самоидентичностью не только на личностном, но и на организационном уровне. Гуманистическая культурно-образовательная парадигма, медленно и сложно отвоёвывающая позиции у технократической, несмотря на видимые противоречия, как-то: НТР-постиндустриальное общество, техногенность-гуманизм, тем не менее, оставляет человеку место для реализации его личной свободы, принятия решений и т. д. Исходя из этого, нами сформулированы два направления определения целей университетского педагогического образования: 1) индивидуальное интеллектуальное развитие будущего учителя, 2) его карьерные ориентации, связанные союзами «и»/«или», предполагающими объединение или выбор одного из них. Эти направления не являются антагонистическими, но, всё же, процесс выбора – достаточно осложнён, поскольку имеет место одновременная деятельность личности и организации, взаимодействия разноуровневых ценностей, жизненных приоритетов, происходящие в культурно-образовательном пространстве системы образования в целом и университета в частности.

Рассмотрим обе целевые формулировки. Первой, более явно отвечающей вышеуказанным концептам культуры, является цель обеспечения индивидуального интеллектуального развития, гарантирующая (в случае реализации) ряд преимуществ для будущей профессиональной личности выпускника и, соответственно, повышающая социальный вес профессии в целом. Исходя из необходимости личностно-ориентированного профессионального обучения и воспитания, университетское педагогическое образование создаёт предпосылки для дальнейшего проецирования субъект-субъектных коммуникаций, индивидуализации учебно-воспитательного процесса в школе, что, безусловно, положительно повлияет на качество работы выпускников. С другой стороны – в современных условиях организации аудиторной (в школе – классно-урочной) системы реализация личностно-ориентированных подходов или полностью их отрицает, стремясь к тьюторству, гувернёрству и т. д., или ограничивает действенность, смещая акценты со знаний, компетенций на отношения, коммуникации. Современный учитель должен быть носителем ряда потенциалов, сложно поддающихся количественной диагностике [3]:

- потенциал взаимодействия врождённой и приобретённой склонности к педагогической деятельности (действующий сейчас в украинских педагогических университетах селекционный подход (вступление исключительно по результатам внешнего независимого оценивания (ВНО) не позволяет учитывать даже профессионально вредные индивидуальные особенности абитуриентов, в частности – проблемы с речью);
- потенциал личного отношения к профессиональной деятельности (приближает цели индивидуального развития и карьерные ориентации в точке качественных характеристик культурно-образовательного пространства конкретного университета, существующих и действующих культурных явлений, организационной/корпоративной, мотивационной культуры. Профессиональная педагогическая деятельность преподавателей в университете, как и предыдущий опыт школьного образования, формируют определённое смысловое, эмоциональное наполнение будущей профессиональной педагогической деятельности выпускников, их отношение к профессии. Кроме того, влиятельными также являются смыслы, «живущие» в распространяемых СМИ преимущественно негативных новостях о педагогической деятельности);
- потенциал возможности выполнения своей работы на том уровне представлений, который определяется профессиональной подготовкой и индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса (возможности задействования этого потенциала напрямую связаны с уровнем развития университетской педагогической науки, во-

влечённости будущих педагогов в научную деятельность, проведением реально необходимых, а не виртуально обусловленных научных изысканий в конкретном вузе);

- потенциал профессионализма, то есть степень интегрированности системы приобретённых знаний, умений и навыков со способами профессионального мышления, принятия решений (карьерные ориентации, сравнительно с индивидуальным интеллектуальным развитием, предоставляют более широкие возможности для формирования этого потенциала).

Движение в направлении достижения целей индивидуального интеллектуального развития выпускников, таким образом, представляется нам процессом педагогически культуросообразным, поскольку «культура делает с наукой то же, что раньше делала профессия: она отбирает из науки всё самое жизненно необходимое для того, чтобы объяснять наше существование» [1, с. 96].

Касаемо второго направления целеполагания университетского педагогического образования – карьерных ориентаций – то, хотя ряд исследователей и объясняют их содержание как промежуточную переменную между личностью и организацией [4, с. 87–89], тем не менее, она определяет пути для саморазвития и личного роста, включая одновременно их направления и способы осуществления, то есть инструменты, формируется на протяжении многих лет [2]. Таким образом, в университетском педагогическом образовании сложно учесть ещё не сложившиеся карьерные ориентации, хотя, на основании организационной унифицированности школ, проэктивных поведенческих моделей, с учётом «карьерных якорей», сформулированных Э. Шейном [6] и подлежащих соответствующей адаптации к профессии педагога, возможно культивирование соответствующей мотивации. Карьерные ориентации в процессе университетского педагогического образования могут проявляться ближе к окончанию учёбы сначала как общие профессиональные ориентации (желание в будущем завоевать уважение коллег, признание профессиональной компетентности), потом – как общие организационные ориентации (стремление к продвижению по служебной лестнице) [5]. Препятствовать возникновению карьерных ориентаций ещё во время обучения могут внешние и внутренние факторы, среди которых, в контексте этой публикации, довольно неоднозначным является влияние сущности университета, его культурно-образовательное пространство, расширяющие подготовку специалиста, реализируя принцип культуросообразности, и, одновременно, размывающие собственно профессиональные критерии подготовленности. Невнимание преподавательских коллективов, педагогической науки к этому аспекту реализации целей университетского педагогического образования (своеобразная педагогическая «стыдливость») скрывает существование того факта, что успешность в педагогиче-

ской профессии может выражаться не только в непосредственном преподавании, обучении, метафорически – «сеянии разумного, доброго и вечного», но и в замещении соответствующих должностей, повышении уровня материальной обеспеченности. Это приводит к тому, что, не видя организационных и экономических перспектив, молодёжь отказывается от педагогической работы, ещё не приступив к ней. Таким образом, теряется потенциал молодых, образованных людей, которые способны, реализируя свои индивидуальные интеллектуальные возможности и воплощая карьерные ориентации, осуществить серьёзный культурно-образовательный прорыв, действительно реформировать всю образовательную систему, сотворив её не «по образу и подобию» уже существующей (в лучшем случае, в худшем – по давно устаревшим, но «благословлённым» академической наукой, отечественным или зарубежным образцам), а соответственно запросам времени.

Подводя итоги, заметим, что оба целевые направления университетского педагогического образования должны воплощаться в современном учебно-воспитательном процессе, вопрос об их объединении или противопоставлении (и/или), сформулированный в названии статьи, призван, скорее, заострить внимание на разных аспектах университетской жизни, тесно связанной как с существующей патриархальной академической образовательной традицией, так и с современными общественными, экономическими тенденциями. Дальнейшее исследование тематики целеполагания в университетском педагогическом образовании перспективно с учётом динамики смены ценностных общественных и профессиональных ориентаций, вместе с комплексным исследованием культурно-образовательного пространства высшего образования в системе «личность–организация–система».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ортега-и-Гассет Х. Місія Університету // Ідея Університету: антологія / Упоряд.: М. Зубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. Ред. М. Зубицької. Львів, 2002.
2. Провоторова Н. В. Психологічний аналіз кар'єрних орієнтацій держслужбовців. [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psychol/2009_29/15.html.
3. Савченко О. Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Зб. Наук. Пр. за матеріалами методологічного семінару, 22 листопада 2000 р. Вип. 3. К., 2000.
4. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / Пер. с англ. СПб., 2002.
5. Gouldner A. W. The Coming Crisis in Western Sociology. N.-Y., 1971.
6. Shein E. H. Career Anchors: Discovering your real values. San Diego, Calif., 1990.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Проблема адаптации студентов высших учебных заведений является достаточно актуальной, так как в период обучения в ВУЗе закладываются основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию в современных изменяющихся условиях российской экономике. В этой связи особенно важно, чтобы студенты активно включались в процесс овладения знаниями и способами их освоения с начальных этапов обучения, осознавали, что результаты учебно-профессиональной деятельности становятся подлинным достоянием личности. Необходимость обращения к разработке проблемы адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности обусловлена рядом обстоятельств.

Во-первых, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нацелен на поиск новых путей решения проблемы повышения уровня профессиональной подготовки специалистов.

Во-вторых, выделение основных и дополнительных специальностей, установленных государственным стандартом, переход к многоуровневой системе образования настоятельно выдвигают на первый план повышение интенсивности учебно-профессиональной деятельности студентов, развитие самостоятельности, ответственности, инициативы будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Это положение предъявляет особые требования к преподаванию психолого-педагогических дисциплин, составляющих основу личностного развития и целенаправленной подготовки молодого специалиста к будущей профессиональной деятельности.

В-третьих, в существующей учебной и учебно-методической литературе недостаточно отражен процесс адаптации студентов в условиях профессиональной подготовки на начальных этапах обучения.

В-четвертых, недостаточным остается программно-методическое обеспечение процесса адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности.

Наблюдения за студентами-первокурсниками показывают, что, являясь своеобразным «продуктом» общеобразовательной школы, они далеко не сразу и безболезненно адаптируются в социокультурном пространстве ВУЗа, равно как и в профессии. Нередко профессиональная адаптация протекает весьма медленно, растягивается на годы и в ряде случаев оказывается незавершенной даже на выпускных курсах. Значительное количество старшекурсников (в том числе и тех, которые уже прошли те или иные виды практики) не сформировали сколько-нибудь отчетливого «образа специалиста», плохо представляют себе какие именно

профессионально значимые качества востребует осваиваемая профессия. Кроме того, наблюдаются многочисленные и разнообразные ошибки идентификации. Здесь либо идеальный «образ специалиста» имеет существенные искажения, полностью или частично не соответствует реалиям профессии, либо неадекватно оцениваются собственные возможности в плане перспектив профессиональной адаптации. Часто студенты вообще не имеют склонности рефлексировать с целью определения исходных моментов профессиональной самореализации, а целиком и полностью ориентируются на внешние условия и обстоятельства: на престижность профессиональной сферы в обществе и его структурах, потенциальную доходность (при этом не всегда имеется в виду ее легитимный характер), традиции и иногда весьма оторванные от живой профессиональной практики представления микросреды и т. п.

Таким образом, были сформулированы предложения по возможному содержанию, формам, технологиям деятельности по адаптации студентов, которые необходимо осуществлять в первый год обучения, которые были разделены по следующим блокам.

Первичная диагностика. В это направление входит выявление основных потребностей первокурсника, мотивов выбора ВУЗа, его интересов, достижений в учебе, общественной деятельности, творчестве, спорте, их ожиданий от обучения в ВУЗе и т. д. Для этого могут быть использованы такие методы, как опрос, информационная карта, самопрезентация и другие методы.

Знакомство студентов между собой. Эту работу наиболее эффективно может выполнять подготовленный студенческий куратор, который проводит в учебной группе в игровой активной форме упражнения на знакомство, сплочение и раскрепощение студентов. В результате в группе первых дней начнет формироваться студенческое сообщество, в котором студенты проведут большую часть времени своего обучения в ВУЗе.

Работа с проблемами первокурсников. В первый период обучения студент находится в стрессовой ситуации. Он сталкивается с трудностями, связанными с переходом на новую для него организацию процесса обучения, переездом в другой город и заселением в общежитие (для иногородних студентов), непониманием, к кому обратиться за помощью в решении возникающих у него проблем. На этом этапе требуется создать условия по сбору, обработке и решению проблем студентов, находящихся в компетенции учебного заведения. Важную роль в работе с первокурсниками играют встречи с руководством ВУЗа (ректором, проректорами, деканом, зав. Кафедрами), на которых студенты могут напрямую обратиться к лицам, принимающим решения, чтобы получить ответ и возможность разрешить свои проблемные ситуации.

Информирование. Студентам в течение всего периода обучения должна быть предоставлена полная информация о ВУЗе: инфраструктура, сервисы, образовательная программа,

возможности участия во внеучебной деятельности и т. д. При этом важно, чтобы информация была изложена в простой и понятной форме, проиллюстрированной при необходимости инфографикой, условными обозначениями и необходимыми иллюстрациями. Все материалы должны быть легкодоступны для поиска и чтения через интернет. Для информационных сообщений, привязанных к событиям, происходящим в ВУЗе, необходимо обеспечить эффективный канал информирования студентов с максимальным охватом целевой аудитории: новости и сообщения в социальных сетях, sms-рассылки.

Эффективность вовлечения студентов во внеучебную деятельность растет при обращении к ним через прямые контакты (личные встречи, звонки, личные сообщения в социальных сетях). При этом важно, чтобы выборка студентов осуществлялась на основе их личных интересов, данные о которых были получены на этапе первичной диагностики. Также для студенческих сообществ эффективным инструментом информированности о событиях ВУЗа может служить публичная презентация, которая может осуществляться в форме выставки студенческих сообществ, рекламной акции в местах с наибольшей проходимостью студентов и др.

Важнейшей задачей является мотивация студентов к ответственному подходу к своей учебе, повышения у них стремления улучшить свою успеваемость, найти возможности для начала профессиональной деятельности уже на раннем этапе обучения. Одной из наиболее эффективной формой мотивации, является балльно-рейтинговая система организации учебного процесса. Особое внимание следует уделять поощрению достижений студентов начальных курсов. Проводить для этого различные коллективные и индивидуальные конкурсы. Важную роль при этом играет личное внимание руководства ВУЗа к достижениям своих студентов в академической и внеучебной сфере.

В связи с развитием информационной инфраструктуры учебных заведений эффективным инструментом поощрения достижений студентов может стать создание их персонального счета, на который могут начисляться призовые денежные средства. Эти средства студент может расходовать на оплату участия в различных конференциях фестивалях, соревнованиях и т. д., получение билетов в театр за счет ВУЗа, оплату дополнительного образования и др. Адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности способствует формированию положительной мотивации учения, профессиональной компетентности и важнейших личностных качеств: самостоятельности, познавательной и творческой активности и ответственности. Процесс адаптации студентов вуза к учебно-профессиональной деятельности проходит более успешно при разработке и внедрении соответствующей модели и комплекса педагогических условий ее реализации.

1. Александров Е. П. Проблемы профессиональной адаптации студентов на начальном этапе обучения. [Электронный ресурс]. URL: ealeksandrov.ucoz.ru.
2. Генов Ф. Психология управления. М., 2008.

О. В. Фетисова

ВИРТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ КИБЕРПРОСТРАНСТВА ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ

В истории человеческой цивилизации регулярно происходили преобразования социальных отношений из-за кардинальных изменений в сфере обработки информации вследствие информационных революций. Если первую информационную революцию можно связать с изобретением и распространением письменности, когда появилась возможность по-новому передавать знания от поколения к поколению, то вторая информационная революция (середина XVI в.) закономерно была вызвана изобретением книгопечатания, что радикально изменило индустриальное общество, существенно повлияло на развитие культуры, привело к реорганизации деятельности. Третья информационная революция (конец XIX в.) обуславливалась изобретением электричества, вследствие чего появились телеграф, телефон, радио, позволяющие опосредованно осуществлять коммуникационные процессы на больших расстояниях.

Четвёртая по счёту – информационно-технологическая революция, по мнению аналитиков произошедшая в 70-х гг. XX в., заключающаяся в появлении микропроцессорной техники, создании персональных компьютеров, появлении компьютерных сетей, возникновении компьютерных баз данных, развитии информационных, коммуникационных и Интернет-технологий, посредством которых оперативно передавалась и накапливалась информация практически в любом объеме, позволила перейти человечеству на качественно новый этап эволюции – киберэволюции – и стала катализатором новых кардинальных изменений социальных структур во всем мире.

Социально-культурные и экономические преобразования, происходящие в современном мировом сообществе, интенсивно влияют на различные сферы жизнедеятельности личности. В этой связи приобретают новую актуальность проблемы социализации человека.

Социализация представляет собой многоаспектный процесс, в ходе которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному» и постоянное открытие, утверждение себя как субъекта социальной мировой культуры. Социализация личности – процесс и результат диалектического взаимодействия личности и общества, вхождение,

«внедрение» человека в общественные структуры средствами выработки социально необходимых качеств.

Специфика социализации и общения в Интернет-среде рассматривалась в работах Е. П. Белинской, Е. Блохиной, С. В. Бондаренко, И. А. Васильевой, А. Е. Войсунского, Е. И. Горошко, В. В. Гудимова, А. Е. Жичкиной, М. Иванова, Л. Ю. Иванова, Т. Келер, А. В. Минакова, А. В. Мудрика, В. Плешакова и др. Однако комплексное изучение процесса социализации личности в киберпространстве Интернет-среды не проводилось.

Глобальная сеть Интернет – непрерывно уточняемая модель совокупного духовного и материализованного информационного потенциала общества, и в этом своем качестве она представляет собой информационный базис для самых разнообразных видов и направлений человеческой деятельности. Интернет – мощнейший мегафактор социализации.

Киберсоциализация – социализация личности в киберпространстве – процесс качественных изменений структуры самосознания личности, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности.

В процессе киберсоциализации у человека возникает целый ряд новых фактически киберонтологических ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с новым жизненным пространством человека – киберпространством.

В целом в процессе киберсоциализации перестраиваются и сфера досуга, и информационная сфера, изменяются и характеристики учебного процесса. Кроме того, Интернет-среда существенно влияет на усвоение социальных норм, формирование ценностных ориентаций; является зачастую системой неформального образования и просвещения. Важно отметить, что современные условия жизни человека подразумевают такие ориентиры развития, которые основаны на всё возрастающей роли, так называемого, современного информационного образа жизни.

Темпы роста Интернета высоки и продолжают динамически нарастать, он стал не просто современным, но и удобным способом удовлетворения многочисленных и разнообразных потребностей человека. Это своеобразное новое «жизненное пространство» со своими «обитателями» и специфическими особенностями коммуникативного процесса. У этого пространства имеется свой интернет-сленг (сокращения и эрративное наречие) и новые социальные «on-line» коммуникации, такие как: социальные сети («Одноклассники.ru», «В контакте», «Мой круг»); службы сетевых дневников Livejournal, в частности русскоязычная его часть – «Живой журнал» (ЖЖ), и LiveInternet.ru (ЛИ.ru); службы мгновенного обмена

сообщениями ICQ, MSN Messenger, IRCA. Их особенность в том, что обмен сообщениями происходит мгновенно или с некоторой отсрочкой во времени, тем не менее, они являются новым витком развития эпистолярного жанра, своего рода уходом от очного общения, снятием стрессов, «изливанием на бумагу».

Опираясь на созданную А. Маслоу пирамиду потребностей, можно однозначно предположить, что пользователи сети Интернет находят как удовлетворение, так и квазиудовлетворение (мнимое, не настоящее удовлетворение) собственных актуальных потребностей личности:

- физиологические потребности: заказ желаемой еды, продуктов и напитков через Интернет позволяет удовлетворить голод и жажду человека, обращение к Интернет-ресурсам эротического содержания – потребность в половом влечении;
- экзистенциальные потребности: опосредованная компьютером и зачастую анонимная коммуникация с другими пользователями сети Интернет удовлетворяет потребность в безопасности собственного существования, распространённость и доступность компьютерных технологий и глобальная интернетизация современного жизненного пространства позволяют ощущать человеку комфорт и постоянство условий жизнедеятельности;
- социальные потребности: разнообразные online-игры и социальные сети, появившиеся и ставшие очень популярными, обеспечивают удовлетворение потребности в принадлежности к определённым социальным (в том числе, референтным) группам, установлении новых социальных связей и общении, а также организации совместной деятельности;
- престижные потребности: различные Интернет-ресурсы, позволяющие опубликовать для всех своё разнообразное творчество (от фотографий и т.п. до стихотворений и т. д.) и ознакомиться с творчеством других пользователей Интернета, способствуют удовлетворению потребности в самоуважении и уважении со стороны других, одобрении и признании, достижении успеха и высокой оценки;
- духовные потребности: многообразные возможности презентовать себя в киберпространстве Интернет-среды позволяют удовлетворять потребности в самоактуализации и самовыражении в части реализации потенциальных возможностей по развитию собственной личности: например, принимать решения, достигать поставленных целей, рисковать, брать на себя ответственность, руководить людьми и т. д.

Поскольку общение играет большую роль в формировании и развитии личности, то важным является изучение особенностей коммуникации в Интернет-среде как одного из факторов социализации человека.

Интернет-среда обеспечивает отличные от реальной жизни возможности принадлежности к определенным социальным категориям, референтной группе, а также благодаря влиянию особенностей киберкоммуникации на создание виртуальной личности и относительно безопасное экспериментирование с идентичностью. Коммуникация в киберпространстве обладает рядом функций: информационной, коммуникативной, рекреационной, терапевтической, креативной и т. д. Она предоставляет пользователям возможность компенсации и нивелирования в ходе опосредствованного Интернет-средой общения объективных и субъективных препятствий, которые нередко делают болезненными непосредственные (прямые) контакты: действительные либо мнимые недостатки внешности, дефекты речи, инвалидность, психические заболевания и т. п.

Жизнедеятельность в киберпространстве особенно важна для тех людей, чья реальная жизнь по тем или иным (внутренним или внешним, объективным или субъективным) причинам межличностно обеднена. В этих случаях киберпространство фактически становится альтернативой непосредственного (реального) окружения, а человек квазисоциализируется. Тем не менее для достаточно большого числа инвалидов подобная квазисоциализация может рассматриваться, к сожалению, как единственная альтернатива социализации в условиях реальной жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что в современном реальном мире наблюдается перманентно возрастающая стрессогенность факторов социализирующей среды, виртуальное же пространство (представленное как в целом глобальной сетью Интернет, так и конкретными виртуальными мирами online-игр) воспринимается человеком как «не настоящее» как на сознательном, так и на подсознательном уровнях, не несущее в своём содержании опасности, не требующее обязательной ответственности за свои поступки, не создающее «стрессы на каждом шагу». Как отмечают сами пользователи Интернета, в виртуальном мире им легко и свободно, в нём стираются возрастные и статусные границы, возможно с большей степенью вероятности удовлетворить свои желания и стремления, оправдать ожидания и самооценки, реализовать себя. К сожалению, большинство пользователей Интернета, проводящих всё свободное время в киберпространстве (зачастую в ущерб жизнедеятельности в реальном мире) не осознают, что, встав на путь киберсоциализации, они, к сожалению, фактически, скорее квазисоциализируются, что эта желаемая ими самореализация в виртуальном пространстве нередко является псевдосамореализацией.

Что же касается интенциональной составляющей процесса киберсоциализации, то здесь выявляется ряд негативных последствий, имеющих в большей степени мировоззренческое и ментальное значение. В первую очередь, в сети идет неконтролируемый процесс формирования новых целевых и мотивационно-смысловых структур, которые вряд ли однозначно могут быть отнесены к разряду общепринятых и общезначимых. Информационное пространство изначально лишено культурного центра, его природа полицентрична и плюралистична. Отсутствие общезначимых трансцендентальных ценностей, задающих универсальный горизонт личностного роста и развития, провоцирует появление негативных социокультурных девиаций таких как компьютерофобия, кибераддикция, хакерство и сужение круга интересов, некоммуникабельность и социальный аутизм как следствие патологической поглощенности использованием и применением информационных технологий.

В процессе киберсоциализации перестраиваются сфера досуга, информационная сфера, изменяются характеристики учебного процесса. Кроме того, Интернет-среда существенно влияет на процесс социального воспитания человека в контексте усвоения социальных норм, формирования ценностных ориентаций, являясь зачастую системой неформального образования.

У человека в процессе киберсоциализации как виртуальной компьютерной социализации, зачастую, в силу неудовлетворённости окружающей реальной действительностью (личностный, экономический, социокультурный аспект и т. д.), формируется зависимость от киберпространства, постепенно усугубляющаяся, приводящая к тому, что человек начинает отдавать предпочтение именно виртуальному миру, как наиболее приемлемому для него.

Таким образом, необходимо принять киберпространство Интернет-среды, как относительно не зависящую от человека виртуальную реальность, динамично развивающуюся в современной действительности, в рамках которой он киберсоциализируется, научиться использовать социализирующие и воспитательные возможности компьютерных ресурсов, исходя из психовозрастных, гендерных, социокультурных, индивидуальных и личностных особенностей человека.

Т. С. Фирсова

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА И РЕПУТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ И ВУЗА)

Формирование имиджа является важным звеном и залогом успешного функционирования организации. Проблема использования имиджа как особого маркетингового инструмента воздействия на потребителей и общественность актуализировалась для вузов и школ,

которые, руководствуясь образовательными стандартами, предлагают покупателям практически одинаковые услуги. Поэтому при выборе решения о месте учебы потребители все чаще ориентируются на имидж и репутацию образовательного учреждения. Главной функцией имиджа является формирование положительного отношения к кому-либо или чему-либо. Если положительное отношение сформировано, то за ним, как результат влияния социальных связей, обязательно последуют доверие и, в свою очередь, высокие оценки и уверенный выбор. Такова психологическая цепочка, порождаемая положительным отношением. К тому же позитивный имидж, как правило, способствует повышению престижа, а, следовательно, авторитета и влияния. Позитивный имидж является также важным фактором высокого рейтинга, что очень важно в насыщенной разнообразной информации деятельности.

Негативный имидж и плохая репутация наоборот притягивает слухи, сплетни, отрицательные мнения, отказ от приобретения образовательного товара или образовательной услуги.

Улучшение корпоративной репутации и имиджа образовательного учреждения является задачей, которая должна быть возложена на каждого представителя данной организации, так как каждый сотрудник является элементом и важным звеном системы, в функционировании которой он принимает участие. Не менее важными факторами, влияющими на хороший имидж и репутацию образовательного учреждения, являются стратегия, официальная политика и грамотное позиционирование на рынке образовательных услуг.

Следует отметить, что положительный имидж формируется только на основе устойчивой качественной образовательной услуги. Определение качественного в образовательной системе является проблемой, требующей привлечения системы экспертных оценок данных. Однако, прежде чем говорить об имидже образовательного учреждения, необходимо уточнить смысл понятия «имидж». Обратимся к толковому словарю. Современный словарь трактует понятие «имидж» как целенаправленно формируемый образ, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п. [7, с. 192], Обратим внимание на несколько ключевых слов: «целенаправленно», т. е. имидж – это то, что можно планировать и создавать; «эмоционально-психологическое воздействие», т.е. он «работает» с чувствами, а не только с логикой; «воздействие на кого-либо», т. е. необходимо увидеть тех субъектов, ради которых вся эта работа и затевается.

По мнению Г. Г. Почепцова, имидж – это «наиболее экономный способ порождения и распознавания сложной социальной действительности; как результат обработки информации; как свернутый текст; как коммуникативную единицу, посредством которой можно работать с массовым сознанием» [3, с. 25].

Так при выборе образовательного учреждения имидж бесспорно важен, но не стоит забывать, что главная цель обучения – профессиональная и социальная компетентность выпускников, их конкурентоспособность на рынке труда. Качество образования достаточно трудно измерить с помощью формальных показателей (хотя различные организации и составляют рейтинги образовательных учреждений).

Представляется, что независимым индикатором эффективности образовательного процесса в том или ином учреждении, является его репутация. Если имидж – сознательно сконструированный символический образ организации, то репутация спонтанно сформированное в образовательном социуме устойчивое представление о качестве образования, своего рода независимый социальный аудит ее реальных достижений.

Репутация образовательного учреждения может входить в противоречие с навязываемым и пропагандируемым руководителями имиджем. Такая ситуация может приводить к репутационным издержкам, поскольку оценки заинтересованных групп общественности (учащихся, их родителей, педагогов, конкурентов, партнеров) имеют более высокую ценность в глазах потребителей. В условиях, когда на рынке образовательных услуг существуют однотипные предложения, значимость репутации образовательного учреждения резко возрастает и программирует реальный выбор и поведение основных субъектов образовательного социума.

Репутация – это не только морально-этическая, но и вполне материальная категория, способная приносить большие доходы и повышать конкурентоспособность. Образовательные учреждения должны заниматься формированием благоприятного имиджа для повышения своего благосостояния. Какие моменты должны рассмотреть руководители при разработке плана по формированию имиджа рассмотрим далее.

Автор-составитель книги «Имиджелогия» В. М. Шепель к основным характеристикам имиджа образовательного учреждения относит, в первую очередь, образ руководителя (его способности, установки, ценности социально-психологические характеристики, внешний вид), затем образ персонала образовательного учреждения (социальные данные, культура, профессиональная компетентность, личностные характеристики и т. д.), кроме этого, уделяется внимание представлению социального окружения о качестве образования, стиле школы, уровне комфортности школьной среды, цене образовательных услуг и внешней атрибутике [6, с. 393].

Ф. Котлер и К. Л. Келлер относят имидж к предмету маркетинга. Они пишут: «Организации активно работают над созданием в сознании своих потенциальных клиентов сильного, благоприятного и уникального имиджа... Университеты, музеи, концертные залы, некоммерческие организации – все они используют маркетинг, создавая себе позитивный

имидж, ибо высокая репутация в глазах общественности является одной из основных составляющих успеха в борьбе за аудиторию и финансовые средства» [2, с. 125].

Важным моментом в формировании имиджа является развитие внутренних коммуникаций организации и, прежде всего, отношения с персоналом. Заключается это в повышении мотивации труда работников, их квалификации, развитие обратной связи с руководством, в том числе и через анкетирование, умение действовать в различных кризисных ситуациях и т. д.

При формировании имиджа образовательного учреждения следует рассмотреть в первую очередь образовательную структуру учебного заведения, которая включает в себя все ступени обучения, в том числе факультативы, кружки и секции. Важно распознать и раскрыть новизну образовательных услуг их конкурентоспособность. Во-вторых, образовательное пространство учебного заведения. Научно-практические связи школы. В-третьих, традиции школьного коллектива (праздники, олимпиады, конкурсы, состязания).

Для создания позитивного имиджа необходимо наличие корпоративной культуры, важно, чтобы каждый сотрудник ощущал себя частью системы, работающей во благо общества. Нужно составить план долгосрочного развития образовательного учреждения, учитывая перспективные направления, стоимость образовательных услуг, участие в различных олимпиадах, конкурсах и выставках.

Важным условием успешного функционирования образовательных учреждений является их взаимосвязь, а именно, связь школы и вуза. Партнерство этих учреждений позволяет решить ряд задач, которые непосредственно «работают» на формирование имиджа. Связь может осуществляться посредством проведения дополнительных занятий, элективных курсов педагогами Вуза в стенах школы. Это, в свою очередь, позволит ученикам и родителям получить информацию о Вузе «из первых рук», подготовить будущих студентов к экзаменам.

Тем самым, формирование имиджа и репутации образовательного является залогом его успешного функционирования. В результате выработанный благоприятный имидж образовательного учреждения может стать своеобразным мерилем степени развития всего учреждения, оценки перспективности его начинаний, зрелости и профессионализма всего коллектива, методической работы в школах и вузах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтямов Т. М., Шкардун В. Д. Оценка и формирование корпоративного имиджа предприятия // Маркетинг в России и за рубежом. 2001. № 3.
2. Котлер Ф., Келлер К. Л. Маркетинг, менеджмент. СПб., 2007.
3. Почепцов Г. Г. Имиджелогия. Киев, 2002.
4. Самохин М. Ю. и [др.] Бренды в образовании // PR в образовании. 2003. № 1.

5. Штомпка П. Социология. Анализ современных обществ. М., 2005.
6. Шепель В. М. Имиджелогия: как нравиться людям. М., 2002.
7. Краткий словарь современных понятий и терминов. 3-е изд., дораб. И доп. / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова и др. Сост., общ. Ред. В. А. Макаренко. М., 2000.

К. А. Хохрякова

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ СРЕДНИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ

Каждый год тысячи выпускников школ, лицеев и гимназий становятся студентами ВУЗов. Изменение их статуса сопровождается таким образом сменой привычной социообразовательной среды. Включение вчерашних школьников в новую для них атмосферу высшего учебного заведения является толчком для запуска механизма адаптации. От того, насколько успешно пройдет этот процесс, зависит социальное и психологическое самочувствие первокурсников, их развитие как членов сначала студенческого сообщества, а потом и профессиональной группы, трудового коллектива, семьи, общества в целом. Поэтому проблема адаптации выпускников школ в ВУЗе вызывает не только исследовательский интерес, но и имеет весомое практическое значение.

Согласно социологическим опросам, проведенным в 2009 и 2012 гг., трудностей в адаптации на первом курсе ВУЗов г. Екатеринбурга не имели только 36 % опрошенных студентов [1, с. 73]. Такое большое количество студентов, чья адаптация протекала с осложнениями, заставляет задуматься о причинах их возникновения.

В целом все причины появления адаптационных барьеров можно разделить на культурно-психологические и организационные. Характер культурно-психологических причин, как правило, обусловлен степенью осведомленности выпускников школ о традициях и этике выбранного учреждения высшего образования и готовностью принять их. Очевидно, что социокультурные среды школы и ВУЗа значительно отличаются друг от друга. Важно сократить этот разрыв до минимального. Но, как показывает практика, к моменту выпуска школьники не имеют даже общих представлений о вузовских «правилах хорошего тона», уровне преподавания, особенностях преподавательского состава, основных традициях выбранного учебного заведения и т. д. Низкая интенсивность и продуктивность культурного обмена, а зачастую и вовсе его отсутствие, между средним и высшим образовательным звеном влечет за собой сложности в процессе адаптации к новым социальным нормам и установкам.

Организационные причины возникновения сложностей в адаптации, в свою очередь, связаны с особенностями организации учебного процесса в ВУЗах. Для помощи студентам в адаптации к учебному процессу в большинстве высших учебных заведений существует институт кураторства и тьюторства. Курирование академических групп осуществляется преподавателями кафедр, за которыми эти группы закреплены. Однако 20 % студентов отмечают, что внимание со стороны кураторов недостаточно, что это осложняет адаптацию [1, с. 74]. В соответствии с нашим опытом, студентам-первокурсникам достаточно сложно привыкнуть к более длительным и интенсивным занятиям, к их новому формату (лекции, семинары, лабораторные часы, практики), новому расписанию. Перегруженность занятиями и неудобство расписания отмечают 37 % от общего числа опрошенных студентов [1, с. 74]. Кроме того, 13 % студентов, говоря о трудностях в начале студенческой жизни, сообщают о недостаточности внимания со стороны кафедр и деканата [1, с. 74].

В добавление к уже названным причинам можно назвать трансформацию организационной структуры самого ВУЗа, которая не может не сказаться на адаптации первокурсников. Яркий тому пример тому – объединение УГТУ-УПИ и УрГУ в единый Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Наш опыт и наблюдения свидетельствуют, что для студентов данное объединение обернулось двойственностью стандартов и правил, большой волокитой при получении официальных бумаг, частичным изменением традиций внеучебной жизни. Все это можно рассматривать в качестве еще одной причины появления адаптационных сложностей и формирования негативного отношения к университету в целом у студентов первых курсов.

Однако стоит заметить, что выпускники не всех типов учебных заведений среднего образования имеют сложности в адаптации на первом курсе ВУЗов. К таковым относятся прежде всего выпускники специализированных учебных заведений, первые из которых появились еще в начале XIX в. И носили название лицеев. В прежние времена лицеи были закрытыми элитными учебными заведениями, обучаться в них имели право только дети дворян. Одним из самых известных лицеев был Царскосельский лицей с его знаменитым «лицейским духом» и выдающимися преподавателями. Современным аналогом лицеев царской России по праву можно считать специализированные учебно-научные центры – СУНЦы. Основные их отличия от остальных типов учебных заведений – прикрепленность к определенному ВУЗу и особая среда, близкая к вузовской как культурно, так и организационно.

Как показывает наш опыт, выпускники таких учебных заведений имеют значительно меньше проблем в приспособлении к социокультурной среде ВУЗа. Это становится возможным благодаря целенаправленному использованию в СУНЦах основных принципов органи-

зации учебного процесса и внеучебной деятельности учеников, характерных для высших учебных заведений. Одно из таких учебных заведений находится в г. Екатеринбурге и является структурным подразделением Уральского федерального университета.

Черты, роднящие специализированные учебно-научные центры и высшие учебные заведения, можно разделить на психологические, культурные и организационные. Во-первых, стоит отметить культурную схожесть ВУЗов и специализированных центров: как первые, так и вторые имеют уникальные традиции и мероприятия. В то же время многие школы не могут похвастаться наличием таковых. Во многом традиционные праздники в СУНЦах и ВУЗах схожи, что, в свою очередь, дает учащимся представление о культуре высших учебных заведений. Во-вторых, в СУНЦах создается особая атмосфера – так называемый «лицейский дух», который является интегрирующей силой в рамках учебного заведения. Это обеспечивает самоопределение учащихся как членов данной социальной организации, вызывает более глубокое чувство принадлежности к ней. В-третьих, ВУЗы и специализированные центры используют схожую по характеру мотивацию студентов и учеников к получению образования. Установка «дать образование», характерная для школ, в рамках СУНЦев трансформируется в установку «дать возможность получить образование», что ставит по главу угла самомотивацию учеников.

Организационные сходства специализированных центров и учреждений высшего образования проявляются в применении основных вузовских принципов организации учебного процесса в рамках СУНЦев. Во-первых, поступление в СУНЦы, так же как и в ВУЗы, ведется на конкурсной основе после прохождения абитуриентами фиксированного набора вступительных испытаний, что сильно отличает их от среднеобразовательных школ. Во-вторых, учебные классы по аналогии с академическими группами имеют свою специализацию. В момент подачи документов абитуриент всегда сталкивается с проблемой выбора направления обучения. Выпускники специализированных заведений, подойдя к моменту поступления в ВУЗ уже имеют опыт принятия подобного рода решений и представления о векторе своего дальнейшего образования. В-третьих, специализированные учебные заведения используют те же формы контроля результатов учебной деятельности, что и высшие учебные заведения – сессии и межсессионные аттестации. Став студентами, бывшие ученики СУНЦев легче справляются со сдачей экзаменов на первом курсе. И наконец, в-четвертых, большинство преподавателей СУНЦев являются сотрудниками университета, что представляет для учеников не только научную ценность, но и позволяет ощутить разницу между школьным и вузовским стилем преподавания и адаптироваться к нему.

Говоря об организационных сходствах, следует принимать во внимание как собственно организацию учебного процесса, так и организационные структуры данных заведений. Например, в СУНЦах, также как и в высших учебных заведениях, существует деление на кафедры, за которыми закрепляются преподаватели. Это вполне логично помогает первокурсникам адаптироваться к организационной структуре университета.

Несмотря на все вышеперечисленные сходства ВУЗов и СУНЦев, выпускники последних все же имеют определенные сложности в адаптации на первом курсе. Но зачастую эти сложности связаны с взаимоотношениями внутри академической группы. Находясь в течение многих лет в качественно разных социокультурных средах, выпускники школ и выпускники специализированных учебных заведений имеют разный уровень психологического и культурного развития, что зачастую приводит к возникновению межличностных конфликтов. В межличностных же отношениях однородных по признаку законченного учебного заведения группах такого рода конфликты появляются намного реже.

Подводя итог, отметим, что специализированные учебно-научные центры, в сравнении со среднеобразовательными школами, намного планомернее готовят своих выпускников к поступлению в ВУЗ, что облегчает их адаптацию к новой социообразовательной среде и позволяет с первых же дней пребывания в ВУЗе сосредоточиться на учебном процессе.

Студент–2012. Материалы шестого этапа социологического мониторинга (декабрь 2011–январь 2012 гг.) / отв. Ред. Ю. Р. Вишневский. Екатеринбург, 2012.

Г. В. Черняева

ФОРМИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ «ВУЗ-ШКОЛА» МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЭФФЕКТИВНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ

Многочисленные проблемы постреформенной системы образования в России, на наш взгляд, связаны с тремя главными:

- ✓ с оторванной от традиций и современных реалий российской жизни не критичной ориентацией на нелучшие образцы западных систем общеобразовательной и профессиональной подготовки школьников и студентов;
- ✓ с формированием псевдосистем общеобразовательной и профессиональной подготовки, подменяющих функции Учения и Воспитания Личности шаблонизированным натаскиванием школьников и студентов на сдачу переводных экзаменов, ЕГ, АКУ и пр.;

✓ с несистемностью общеобразовательной и профессиональной подготовки, допускающей не только невосполнимый разрыв («ножницы») в уровне подготовленности и компетентности выпускников, но и кардинальный разрыв между общеобразовательной и профессиональной подготовкой, который может быть восполнен лишь при участии родителей (при условии их нацеленности на образование детей, организационно-технологической компетентности и материальной состоятельности).

Нет смысла анализировать на тему: «Почему так случилось?», любой работник системы образования и профессиональной подготовки безошибочно укажет, откуда «ветер дует». Есть смысл задаться вопросом: «Что я смогу сделать для обучающихся в этих условиях?» На наш взгляд, работники системы образования и профессиональной подготовки обязаны сделать главное: научить обучающихся самомотивации к самообучению и саморазвитию личности: если человек в состоянии поставить перед собой определенные, важные для него самого и общества конструктивные цели, поддержать себя и соратников на всех этапах движения к этой цели посредством освоения новых областей знания, сфер деятельности и повышения профессионализма, то он сможет адаптироваться в любых условиях, будут на то особые указания и рекомендации «партии и правительства», руководителя или владельца компании, или нет. Повышая «живучесть» каждого корабля, мы повышаем «жизнеспособность» флота. Это ли не главная миссия системы образования и профессиональной подготовки?

Какие же меры и формы обучения необходимы, чтобы каждый выпускник современной российской системы образования и профессиональной подготовки не «утонул» в первом же плавании или даже до его начала?

Во-первых, необходимо концептуально зафиксировать необходимость формирования системы «вуз-школа» и последовательно воплощать эту систему в практику образовательной деятельности. Для этого немало сейчас делается руководителями учебных заведений и преподавателями, но делается разрозненно, «на свой страх и риск», хаотично. Тем не менее, эта система «вуз-школа» зачастую трансформируется в некий абстракт «школа-ЕГЭ-вуз», в которой нет места Учению, Личности, а доминирует очень ограниченная функция сопровождения с уровня школы на уровень вуза – выученные обучающимися наизусть наборы стандартизированных вопросов и «правильных» (т. е. соответствующих компьютерным тестовым программам) ответов на них становятся главной ценностью и мерилем успешности школы, педагога, ученика, вуза, абитуриентов, студентов.

Во-вторых, необходимо культивировать «полисистемный подход к проблеме человеческого развития, встречное движение различных областей научного знания о человеке» [1, с. 62], которое отличается от моносистемного знания, сфокусированного «на познании предмета

(явления) как системы... [и направлено] в основном на раскрытие внутренних механизмов и законов явления. В отличие от него полисистемное знание нацелено на раскрытие системности самого мира, т. е. изучение действительности как многосистемной, а отдельного предмета – как «элемента» многих разнорядковых реальностей (систем) данной природной и общественной среды...» [2, с. 5]. Помимо обязательных элементов программы обучения должны содержать элементы, развивающие личность и повышающие личностную компетентность обучающегося, и это вне зависимости от содержания изучаемого предмета.

В-третьих, в соответствии с уровнем осуществляемой подготовки *необходимо введение ряда специальных учебных дисциплин по выбору школьника* («Управляю собой», «Управляю временем», «Управляю своими эмоциями», «Управляю своими целями»), которые найдут продолжение в вузовских дисциплинах («Самоменеджмент в профессиональной деятельности», «Тайм-менеджмент», «Персональный менеджмент», «Креативный менеджмент», «Саморазвитие личности» и пр.). Такой опыт есть во многих школах и вузах. Так, например, на факультете государственного управления Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, по крайней мере, для студентов, специализирующихся по направлению «Управление персоналом» есть более чем 10-летний опыт преподавания дисциплины «Персональный менеджмент», в рамках которой студенты самостоятельно и под руководством преподавателя выполняют около десяти взаимосвязанных индивидуальных заданий, направленных на развитие навыков саморазвития личности и самомотивации к саморазвитию. В том числе: студенты: выполняют опросы окружающих (значимых других) с целью выявления проблемных зон своей личности; применяют методики факторного анализа для выявления наиболее достижимых и первоочередных целей саморазвития личности; разрабатывают индивидуальные программы достижения целей саморазвития личности; готовят для себя тексты аффирмативной поддержки [3]; готовят мотивирующие самоконтракты [3], выступают с позитивными самопрезентациями [4] и пр.

Учитывая острейший дефицит часов в программах обучения и профессиональной подготовки на общеобразовательные и гуманитарные дисциплины во многих современных общеобразовательных учреждениях и учреждениях среднего специального и высшего образования, можно предложить *экономичную комбинированную дистанционно-аудиторную форму развития навыков эффективного саморазвития личности*. К введению именно такой формы развития навыков обучающихся, помимо прагматических соображений, есть убедительные объективные предпосылки, в том числе, как показывает наш опыт преподавания дисциплины «Персональный менеджмент», главная предпосылка: многие молодые люди психологически не готовы публично (даже в хорошо знакомой, доброжелательно настроен-

ной студенческой группе) обсуждать свои проблемы в корректной форме. Например, в процессе самопрезентации в хорошо знакомой аудитории (студенческой группе) многие студенты, не умея варьировать в рамках «золотой середины», срываются на демонстративно формальное обсуждение собственных проблем, на чрезмерное самобичевание, тотальную самокритику, демонстрацию «душевного стрептиза» и пр. То есть, выбирают дезадаптивные модели поведения. Никакими предварительными рекомендациями или предупреждениями тут не поможешь: необходимо нарабатывать определенный личный опыт самопозиционирования и самопродвижения себя в социальной среде.

Программа обучения в рамках подобных спецкурсов по выбору может включать: самостоятельное изучение специально подобранных преподавателем (распечатанных или рассылаемых по электронной почте) произведений, подборок цитат и фрагментов оригинальных текстов; индивидуальные консультации с преподавателем (очные или по электронной почте); самостоятельно выполняемые обучающимися краткие письменные ответы на контрольные вопросы; выполнение обучающимися индивидуального или группового практического развивающего проекта; оценивание результатов и достижений в нежесткой форме (самооценка, зачет).

Важно подчеркнуть принципиальные особенности выбора методик и техник взаимодействия учителя и ученика, преподавателя и студента, а также подхода к личности обучающегося:

- развивающие спецкурсы предназначены *для обучающегося*, разрабатываются ему в помощь и должны быть легко модифицируемы с учетом потребностей обучающегося («давай учиться тому, чему именно ты хочешь»);
- развивающие спецкурсы не должны быть слишком трудозатратны в теоретической части (принцип оптимального мотивирующего интеллектуального подкрепления), но должны предполагать определенное напряжение обучающегося («мы понимаем, что это может потребовать некоторых усилий от тебя») в достижении практических результатов;
- индивидуальные (групповые) проекты должны быть эмоционально положительно подкреплены как обучающимися («здорово, что я этим буду заниматься»), так и преподавателем («здорово, что мы этим будем заниматься») и родителями (при наличии взаимопонимания с родителями желательно привлекать их как для совместного выбора направления развиваемых качеств обучающегося, так и для оценки результатов);

- индивидуальные (групповые) проекты должны быть подкреплены позитивными социальными ожиданиями («мы непременно получим положительные результаты, мы уверены в них, мы верим в тебя, ты сможешь»);
- индивидуальные (групповые) проекты должны опираться на уже развитые навыки обучающегося, т. е. необходим синтез, повышающий уверенность обучающегося в успешном результате («о, да ты половину уже умеешь это делать!»);
- конечный результат развития (за редкими исключениями) должен быть четко и достаточно детально прописан в задании к проекту, чтобы не оказалось разночтений («итак, мы договорились, что через такое-то время ты сделаешь то-то и то-то таким-то и таким-то образом»);
- чем старше, социально и психологически самостоятельней обучающийся, тем меньше он нуждается в рекомендациях, подсказках, контроле («это ты проконтролируешь самостоятельно, будут вопросы – приходи»);
- поскольку зоны сензитивности к развитию не связаны с установленными министерством и учебным заведением графиком учебного процесса и зачетно-экзаменационных сессий, варьируют по времени, целесообразно введение гибких, «плавающих» сессий для развивающих дисциплин.
- в случаях локальной неудачи, отставания обучающегося от заданной траектории и/или динамики, необходим тщательный разбор ошибок и, при наличии возможности, необходимо разрешать возможность повторного курса.

Наше особое внимание к саморазвитию личности, к самомотивации человеком такого развития [5, 6] проистекает не только из важности навыков самомотивации и саморазвития для достижения высоких результатов в учебе, работе, жизни, творчестве, но и в противовес все более заполняющей российскую систему образования технологизации и стандартизации обучения. Выпуская типового абитуриента из школы и типового молодого специалиста из вуза, обученных по типовым программам и сдавших типовой набор экзаменов по вопросам типовых тестов, ориентированных на типовые стандарты, *российское общество получает типового человека, не умеющего решать нетиповые (творческие, инновационные) задачи.* Такой человек не пригоден для решения поставленной Президентом РФ перед российским обществом задачи энергичного инновационного развития. Продолжая и после получения высшего профессионального образования по инерции задавать себе типовые вопросы и ставить перед собой типовые задачи в работе и жизни, типовой человек способен лишь воспроизводить то, что скалькировал с других, и с каждым годом ему все труднее вырваться из

плена типичности. Именно с 6–7 до 23–24 лет формируются такие наиболее востребованные современным обществом личностные черты, как: целеустремленность, креативность, пунктуальность, упорство, трудолюбие, системность и систематичность деятельности, высокая самооценка и проч. Именно этих черт не хватает многим россиянам, чтобы существенно улучшить свою жизнь. Именно это направление, помимо обучения и профессиональной подготовки, должна интенсивно развивать российская система «вуз–школа» как *важнейшую сверхзадачу*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановская И. В. Проблема развития в системе научного гуманитарного знания о человеке // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. Тр. / Под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград, 2004.
2. Кузьмин В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. 1982. № 3. Т. 3.
3. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие / Под ред. В. П. Пугачева. М., 2010.
4. Черняева Г. В. Презентация личности: учеб. пособие. М., 2003.
5. Черняева Г. В. Мотивация саморазвития личности // Полигнозис. 2003. № 2.
6. Черняева Г. В. Мотивация саморазвития личности. М., 2006.

Е. А. Яровикова

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛ И УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕГАПОЛИСА

Актуальность проблемы профессионального выбора выпускников школ

Развитие общества в последнее десятилетие нового времени, по мнению многих исследователей, сдерживает противоречие между его потребностью в гражданах, способных к выбору, анализу и прогнозированию последствий выбора собственной программы жизнедеятельности, в том числе профессионального самоопределения, и недостаточными в системе образования (общего и профессионального) возможностями для приобретения обучающимися соответствующего опыта.

В Российской педагогической энциклопедии выбор определяется как «сознательное предпочтение человеком определённой линии поведения или конкретного поступка» [6, с. 178]. Он осуществляется при помощи разных средств, методов, действий. Какой из способов будет

выбран, должен решать не педагог или родитель, а воспитанник, учащийся. Поэтому понимание им своих профессиональных возможностей, перспектив побуждает к активному поиску, и решающим элементом данной ситуации является готовность делать выбор профессии. Для старшего подросткового и юношеского возраста она становится ключевой фундаментальной компетенцией [3, с.143], так как обеспечивает универсальные знания и умения строить процедуру выбора, самостоятельно собирать и обрабатывать информацию, конструировать индивидуальную образовательную траекторию, ощущать свободу выбора с одной стороны, ответственность за всё, что происходит или произойдёт с другой, востребованные в течение всей жизни.

В реальности эта ситуация осложняется тем, что профессиональный выбор осуществляется в условиях отсутствия ясного прогноза потребностей в кадрах, возрастания различий в стартовых позициях молодёжи, принадлежащей по рождению и семейным условиям к разным социальным группам, а, следовательно, сужения свободы выбора.

По мнению специалистов, исследующих проблемы профессионального выбора, его успешность зависит от постановки, качества, системности и комплексности профориентационной работы со старшеклассниками на этапе обучения в школе [5, с. 3].

Основания для создания проекта «Профи-дебют: масштаб – город».

В 2006–2007 учебном году по заказу Управления образования Администрации г. Екатеринбурга было проведено социологическое исследование проблем профессионального самоопределения 336 учащихся 8, 9,10 классов разных типов образовательных учреждений и 228 родителей. Выявленные основные тенденции, факторы, влияющие на профессиональный выбор, свидетельствовали о недостаточной подготовленности школьников к решению вопросов, связанных с профессиональным самоопределением. Среди опрошенных определились с выбором 27 %, сомневаются – 56 %, не определились – 17 %. Среди выбираемых чаще профессий значились экономист, юрист, менеджер, врач. Выбор профессий материального производства был крайне редок.

Особенно затрудняет, по мнению респондентов, профессиональный выбор отсутствие достоверной информации о профессиональных учебных заведениях, о содержании и условиях труда по интересующим профессиям, невозможность «примерить» профессию на себя, «попробовать свои силы», оценить личные качества и их соответствие требованиям профессии, низкая активность в достижении цели, неадекватный уровень притязаний.

Полученные данные говорили о недооценке школами значимости профессиональной ориентации, об отсутствии системно организованной помощи самоопределяющейся личности и специалистов, способных её квалифицированно оказать, о необходимости неотложного

переосмысления подготовки школьников к профессиональному выбору в современных условиях мегаполиса.

*Возможности и особенности проекта «Профи-дебют: масштаб – город»
как сетевой формы организации взаимодействия школ с учреждениями
профессионального образования, предприятиями для поддержки
профессионального выбора старшеклассников*

В результате для школьников образовательного комплекса г. Екатеринбурга был разработан и внедрён специальный сетевой проект информационной и психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения под названием «Профи-дебют: масштаб-город». Он объединил профориентационные ресурсы заинтересованных в сориентированных выпускниках школ учреждений профессионального образования и предприятий в рамках всего мегаполиса.

Разработчиком и координатором практической реализации проекта «Профи-дебют: масштаб – город» стал созданный в 2006–2007 учебном году МБУ Екатеринбургский Центр психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних «Диалог».

Если пять лет назад участниками проекта были 8 образовательных учреждений, 15 учреждений НПО и СПО, 10 ВУЗов, 23 предприятия, то сегодня в проекте задействованы школьники 8–11 классов, их родители, педагоги из 141 образовательного учреждения г. Екатеринбурга (что составляет 85 %) и социальные партнеры: 36 учреждений начального, среднего профессионального образования, 20 ВУЗов и 143 предприятия города. Количество участников проекта за пять лет возросло в 22 раза, всего через проект прошло 27892 человека.

Цель реализации проекта «Профи-дебют: масштаб – город» – повышение эффективности профориентационной работы с учащимися школ за счёт использования ресурсов сетевого взаимодействия с колледжами, вузами, предприятиями в интересах реального сектора экономики города Екатеринбурга, разработки и внедрения комплекса организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения.

Поддержку старшеклассников, участвующих в проекте, осуществляют субъекты сетевого взаимодействия, объединённые в подструктуры, каждая из которых имеет свои проблемы, задачи и целенаправленно привлекает для их решения образовательные, информационные, методические, инновационные, кадровые, консультационные и др. ресурсы.

Первая подструктура – учреждения системы общего образования: Управление образования Администрации г. Екатеринбурга, районные отделы образования и образовательные учреждения города, МБУ ЕЦПППН «Диалог» (рис. 1).

Вторая подструктура – учебные заведения начального, среднего и высшего профессионального образования: училища, колледжи, техникумы, вузы.

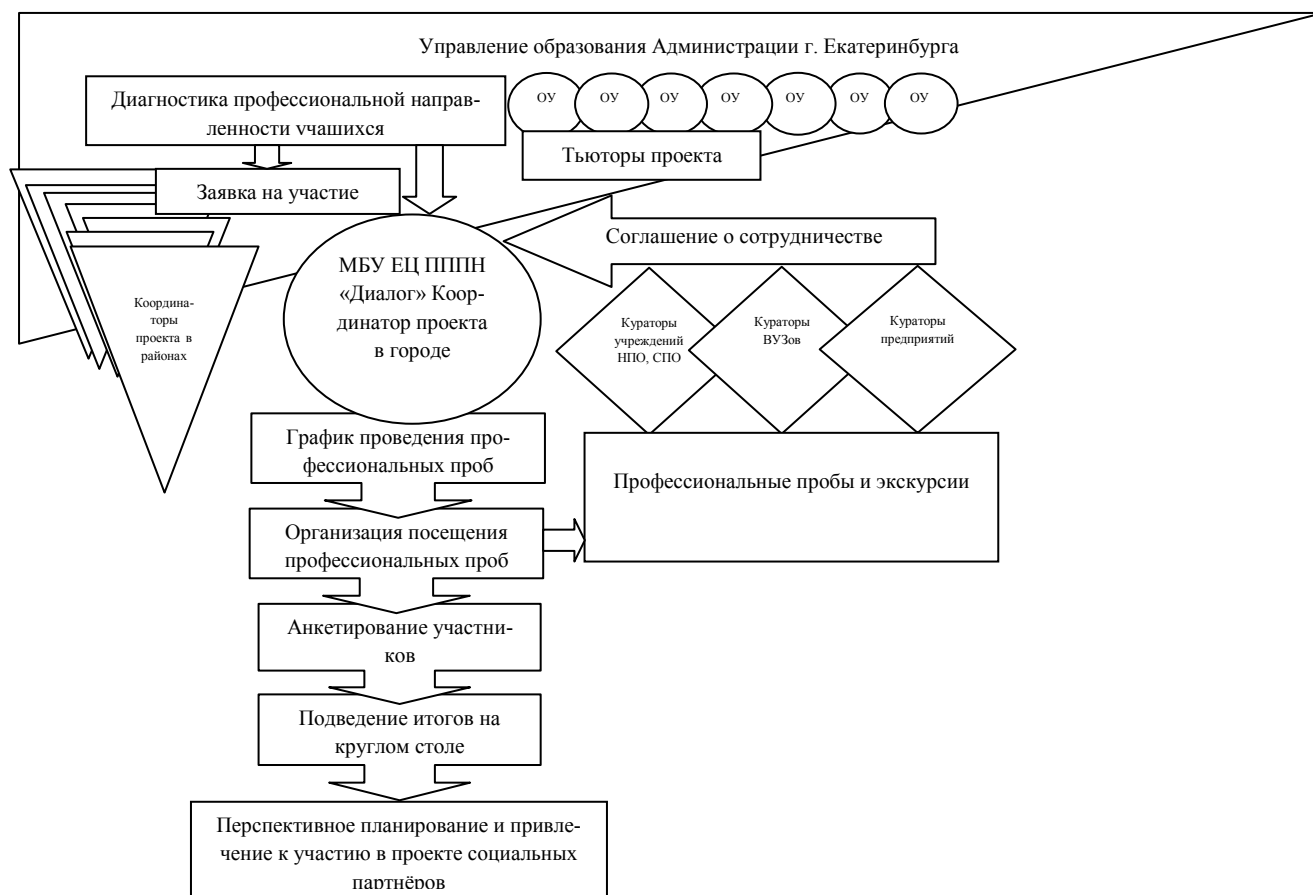


Рис. 1. Схема реализации проекта «Профи-дебют: масштаб – город»

Третья подструктура – бизнес-структуры, предприятия, фирмы.

В основе управления взаимодействием участников лежит сетевое планирование и реализация проекта по трём этапам: посещение учащимися вузов; выход в учреждения начального и среднего профессионального образования; знакомство с профессиями и условиями будущей работы на предприятиях города Екатеринбурга. Ценным отличием посещений мероприятий проекта «Профи-дебют: масштаб – город» от традиционных экскурсий является то, что принимающая сторона организует «профессиональные пробы», помогающие школьникам реально почувствовать особенности той или иной профессии на практике. Успешность прохождения этапов проекта определяется, во-первых, целенаправленно организованным взаимодействием (взрослых и подростков) в процессе совместного обсуждения выбора образовательно-профессионального маршрута. Во-вторых, наличием у школьников «инфор-

мации двоякого рода: о мире профессий в целом, возможностях и требованиях каждой из них; о себе самом, своих способностях и интересах» [2, с. 144]. Главной предпосылкой, обеспечивающей продуктивность участия в проекте, является «активность человека, его субъектное отношение к осуществляемой им активности и выбору предпочтительной деятельности» [4, с. 51], когда старшеклассник готов действовать как субъект профессионального выбора, испытывающий «потребность в самостоятельном выборе, в образовательной и профессиональной самоидентификации, в конструировании версии продолжения образования и профессионального самоопределения» [1, с. 23]. Поэтому работа учащихся в проекте «Профи-дебют: масштаб – город» по формированию образовательно-профессиональных маршрутов строится с помощью «Дневника участника» и с использованием диагностики профессиональной направленности. По результатам анкетирования 98 % старшеклассников оценивают проект как необходимый для определения своих профессиональных возможностей и анализа современного рынка труда.

После прохождения профессиональных проб в проекте «Профи-дебют: масштаб – город» учащимся было предложено оценить его эффективность для своего профессионального будущего: 65 % участников сделали выбор будущей профессии, 14 % указали, что именно проект помог им принять решение, а 72 % получили полезную информацию о профессиях, учебных заведениях и точнее определили свои версии получения дальнейшего образования.

*Инновационность и значение проекта «Профи-дебют: масштаб – город»
для системы образования города*

Уникальность сетевой модели проекта «Профи-дебют: масштаб – город» состоит в том, что её реализация впервые в истории взаимодействия общеобразовательного комплекса г. Екатеринбурга с учреждениями профессионального образования позволяет:

- оптимально использовать профориентационные ресурсы всего городского образовательного пространства, создавая равные возможности для учащихся с разными профессиональными намерениями;
- сформировать цикличную упорядоченную систему профориентационной работы со школьниками в условиях мегаполиса при минимальных материальных затратах;
- организовать централизованную диагностику профессиональной направленности старшеклассников с просмотром видео-презентаций профессиональных учебных заведений;
- создать городской информационный банк социальных партнёров проекта из различных сфер профессиональной деятельности.

Подобная модель не имеет аналога по масштабам применения на практике в больших городах Российской Федерации.

В результате продвижения профориентационного проекта в городское образовательное пространство в Екатеринбурге возникла открытая социально-функциональная сеть реального обмена информацией и ресурсами. Она обеспечивает условия для внутреннего и внешнего многообразного взаимодействия между всеми субъектами, участниками проекта. Профессиональное самоопределение – системный и поэтапный процесс. Он требует комплекса психолого-педагогических, методических, информационных средств оказания помощи школьникам, их родителям и педагогам. Таким средством стал проект «Профи-дебют: масштаб – город». Это эффективный способ создания поддерживающей профессиональный выбор среды, центром которого является самоопределяющаяся личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9–11 классы / под ред. С. Н. Чистяковой. М., 2009.
2. Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982.
3. Кузьмина Н., Полянин В. Фундаментальное образование в регионе // Народное образование. 2009. № 6.
4. Кудрявцева Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2.
5. Родичев Н. Ф. Проблемы и перспективы отечественной профориентации на современном этапе // Профильная школа. 2010. № 6.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Под ред. В. В. Давыдова. Т. 1. М., 1995.

Т. П. Дегтярева

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ЧАСТЬ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Каждый исторический период развития общества заставляет молодого человека на определенном этапе жизни (а точнее по окончании основного общего или полного среднего образования) делать сложный для себя выбор – выбор сферы профессиональной деятельности. И на этом этапе процесс профессионального самоопределения выступает на первый план в построении своей жизненной траектории.

Необходимо сразу подчеркнуть, что процесс профессионального самоопределения является перманентным с момента первого знакомства ребенка с миром профессий, который

может происходить как стихийно, так, и организовано под руководством педагогов и продолжаться всю жизнь при сохранении работоспособности, когда человек уже сам руководит этим процессом. Это является основной посылкой в нашем рассмотрении проблемы профессионального самоопределения. Поэтому, когда мы говорим о профессиональном самоопределении старшеклассников, то имеем в виду только один из этапов этого сложного и неоднозначного процесса.

Самоопределение базируется на конкретной форме проявления самосознания – самооценке. И до последнего времени, считалось, что она является внутренним условием саморегуляции поведения, осознание человеком того, какую профессию он хочет выбрать (есть цель, мотив), что он сам из себя представляет (оценка своих личностных и психофизиологических свойств), что он может (возможности, склонности, способности), что от него ждет общество (социально – профессиональный статус). Долгое время отечественная наука в вопросах профессионального самоопределения представляла этот процесс как известную триаду («хочу», «могу», «надо») в рамках которой происходит соотнесение индивидом своих склонностей и возможностей («хочу» и «могу»), с потребностями общества («надо»); эмоциональное переживание этого процесса выступают механизмом развития его профессионального самоопределения.

В последние двадцать лет профориентация и профессиональное самоопределение усложняется новыми факторами внешней среды. К сожалению, формат доклада не позволяет подробно и полно рассмотреть все факторы, поэтому остановимся только на некоторых, на наш взгляд основных. Если до 90-х гг. требования общества («надо») заключались в требованиях государства, как основного работодателя, которые и осуществлялись через подготовку специалистов в государственных образовательных учреждениях высшей и средней профессиональной школы, то с начала 90-х картина изменилась.

Государство, работодатели и учреждения профессионального образования стали существовать как самостоятельные субъекты, не объединенные одной задачей кадровой политики. Причем государство как регулятор всех процессов, было самым слабым звеном в этой структуре. Только последнее время стали наблюдаться некоторые подвижки в выработке единой политики в задаче подготовки профессиональных специалистов для различных отраслей народно – хозяйственного комплекса, когда проявились губительные последствия невнимания государства к сфере подготовки кадров народного хозяйства и преобладающего равнодушия работодателей – собственников бизнеса.

Разумеется данная ситуация никак не способствовала формированию системы конкретной помощи в профессиональном самоопределении старшеклассников. Вследствие этого

данный процесс происходил стихийно, идя вслед ситуативным факторам востребованности представителей той или иной профессиональной группы, не смотря на создание профильных классов, разработку стандартов и т. д. Точнее сказать, профессионального самоопределения в классическом варианте, когда субъект согласовывает свои «хочу» и «могу» с «надо», не происходит. Так в выборе школьников стало превалировать «надо» работодателей без учета своих склонностей, интересов и способностей.

Нельзя утверждать, что в дореформенный период в процессе профессионального самоопределения роль внешнего фактора «моды», «престижности» и т. п. был низок в структуре факторов выбора профессии, но вектор этих факторов был направлен на развитие отраслей в соответствии с народно – хозяйственным планированием (правда, не всегда эффективным), можно сказать имел иную модальность.

В результате краткого анализа ситуации необходимо на деле реализовать систему профессионального самоопределения школьников, начиная с младших классов (а лучше с детского сада). *Основные контуры данного процесса можно представить как последовательное осуществление управления профессиональным самоопределением учащихся с активным участием всех заинтересованных субъектов [1].*

Управление профессиональным самоопределением должно способствовать становлению ученика как субъекта осознанного профессионального выбора, пониманию необходимости постоянного профессионального развития в будущей профессиональной деятельности. Процесс профессионального самоопределения личности, являясь частью личностного самоопределения, всегда обусловлен внешними (объективными) факторами. К основным внешним факторам относятся:

- социокультурная среда региона;
- достижения науки и техники и тенденции их развития;
- экономическая и экологическая среда региона;
- рынок профессиональных образовательных услуг в регионе, в стране, за рубежом;
- расположение среднего образовательного учреждения (село, малый город, крупный город) и его тип (средняя образовательная школа, лицей, гимназия);
- состояние рынка труда и перспективы его изменения (региональный, российский, международный);
- рынок дополнительных образовательных услуг.

К основным внутренним факторам, обуславливающим протекание процесса профессионального самоопределения, можно отнести индивидуально-психологические, физиоло-

гические и личностные особенности учащихся; материальное благосостояние семьи учащегося; кадровое обеспечение руководства профессиональным самоопределением.

Основное отличие руководства профессиональным самоопределением учащихся в настоящее время заключается в максимально возможном создании условий для сознательного поиска путей самореализации на протяжении всего жизненного профессионального пути. Это не простое подчинение потребностям рынка труда интересов подрастающего поколения. Человек учится сам определять оптимальные пути согласования интересов личности и общества.

Весь период психологической подготовки учащихся к осознанному и самостоятельному выбору профессии строится на нормах и законах психического развития человека. Одной из фундаментальных для психологии и педагогики развития личности является категория возраста.

Полагается, что важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение некоторого уровня личностного и профессионального самосознания. Подготавливать этот процесс саморазвития можно и нужно заранее, создавая питательную среду для развития самосознания с того момента, когда ребенок включается в систематическую учебную деятельность, т. е. с его поступления в школу. Тем более особое значение приобретает психолого-педагогическая работа со старшеклассниками ввиду качественного скачка в развитии их личностного и профессионального самоопределения в условиях актуализации проблемы профессионального самоопределения.

Самоопределение личности осуществляется в ходе специально организованной научно-практической деятельности – профессиональной ориентации. Последняя понимается как система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Профессиональная ориентация должна быть направлена на активизацию внутренних ресурсов личности чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовать себя в профессии.

Таким образом, личность, будучи объектом профориентационных взаимодействий, является одновременно субъектом профессионального самоопределения, т. е. необходимо разумное равновесие между свободным развитием ребенка как подрастающего субъекта деятельности и педагогическим руководством этим развитием. Такой баланс необходим, поскольку «природа не может знать, до чего додумалась цивилизация» [2, с. 5].

Профессионально важные качества не заложены в человеке от природы, их необходимо развивать средствами воспитания, образования, организации его деятельности, а не только выявлять. К средствам формирования профессионального самоопределения относятся:

- профессиональная информация и просвещение;
- развитие интересов, склонностей и способностей (профессиональные пробы);
- профессиональная консультация;
- профессиональный выбор;
- социально-профессиональная адаптация.

Указанные средства составляют логико-содержательную основу профессиональной ориентации. Можно выделить следующие критерии и конкретизирующие их показатели готовности учащихся к профессиональному самоопределению:

- *предметно-информационная составляющая образованности* предполагает развитость сферы профессиональных интересов и включает показатели: полнота и дифференцированность знаний и мире профессий; осведомленность об избираемой профессии; информированность о требованиях профессии к индивидуальным характеристикам человека; представления об индивидуальных способностях и о своих профессионально важных качествах: допрофессиональных знаниях и умениях; умение работать с источниками информации;
- *деятельностно-коммуникативная составляющая образованности* содержит следующие показатели: умение ставить цель выбора профессии и составлять программу действий для ее достижения; самоанализ имеющихся вариантов выбора профессии; самоконтроль и коррекция профессиональных планов; самоактуализация потенциальных возможностей, направленных на формирование готовности к принятию решений о выборе профессии; наличие практического опыта деятельности, приближенной к профессиональной;
- *ценностно-ориентационная составляющая* включает показатели: наличие мотивов выбора профессии; положительное отношение к ситуации выбора профессии; активная позиция ученика в осуществлении процесса принятия решения о выборе профессии; наличие запасных вариантов профессионального выбора; потребность проверить свои способности в деятельности.

Необходимо признать, что большую роль в этом процессе играет школа, поэтому основная тяжесть в организации системы профориентации ложится, по-прежнему на среднюю школу. Не останавливаясь на всех ступенях образования, где осуществляется процесс профессионального самоопределения учащихся, остановимся на последней ступени, старших школьниках (10–11 классы). Период ранней юности (16–18 лет), период решения важнейшей задачи этого возраста – выбор профессии. Это период реалистической оптации [3, с. 37–43]. В то же вре-

мя у учащихся наблюдается как ситуативный выбор учебно-профессионального направления, так и вполне осознанный и реальный выбор профессионального образования и профессиональной подготовки с использованием резервных (запасных) вариантов.

На данном этапе руководство профессиональным самоопределением столь же важно, как и в 8–9 классах. Традиционно считалось, что учащиеся 10–11 классов продолжают учиться в школе, готовя себя к поступлению в высшие учебные заведения. В реальности в старших классах школы остается немало учащихся, которые наименее самоопределились личностно и профессионально (несколько иная картина в старших классах гимназий и лицеев, где существует целенаправленная профессионализация и установлены прочные связи с различными вузами). Целенаправленное психолого-педагогическое руководство профессиональным самоопределением с самого раннего возраста, позволяет снизить число учащихся, затрудняющихся в построении своего профессионального плана.

К основным чертам психологии старшего возраста относятся интеллектуальная зрелость, значительные индивидуальные различия, полоролевая дифференциация, сформированность социальных установок (всех компонентов: коммуникативного, эмоционального и поведенческого), проявление акцентуации характера. Складываются профессиональные предпочтения, которые не всегда являются достаточно продуманными и окончательными, наблюдается еще много детского в суждениях, оценках, взглядах на жизнь, свое будущее, в отношении к своей собственной судьбе.

В педагогическом руководстве выбором профессии следует помочь юношам и девушкам осознать, что жизненно-профессиональный план возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечные результат, но и *способы его достижения*, путь, которым человек намерен следовать, объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности.

Жизненные планы старшеклассников по содержанию, степени их зрелости, социального реализма и охватываемой временной перспективе, весьма различны. На этом этапе особенно сильно влияние некой «моды» на профессии. Среди мотивов выбора будущей специальности исследования абитуриентов Свердловской области, поступающих в вузы, доминирующее положение принадлежит «престижу профессии в обществе», на втором месте – «возможность в будущем иметь хороший заработок».

В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, старшеклассники достаточно реалистичны. Зато в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены: они ждут

слишком много или слишком быстро. При этом высокий уровень социальных и потребительских притязаний не подкрепляется столь же высокими профессиональными устремлениями. У многих ребят желание больше иметь и получать не согласуется с психологической готовностью к более трудному, квалифицированному и производительному (в широком смысле этого слова) труду. Иждивенческие установки опасны социально и чреваты личными разочарованиями.

Переход личностного и профессионального самосознания на более высокий уровень, будучи обязательным условием развития школьника, не исчерпывает всех составляющих такого развития. Психологическим фундаментом личности будущего (или состоявшегося) профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как *личностная направленность, поведенческая гибкость и профессиональная компетентность*. Все это позволит будущему профессионалу реализовать особые ценностные эталоны, которые принципиально отличаются от характерных для стадии первоначального накопления капитала. Они основаны, прежде всего, на признании важности и уникальности отдельной личности. В силу этого для стадии развития экономических отношений в постиндустриальных странах характерна ориентированность данных отношений не столько на возможности, которые предоставляются за счет денег, сколько на вполне конкретные и актуальные ожидания, связанные по преимуществу с потребностями людей в самоуважении и в достижении общности с другими.

Перспективные образовательные системы и технологии, помогающие становлению новых ценностей, направлены на развитие навыков взаимодействия в группе и коллективизма, навыков социального поведения (ведения дискуссии, навыки говорения и слушания, расшифровки невербального поведения), эмоциональной (поведенческой) гибкости. Современная социокультурная ситуация требует от личности больших резервов самообладания и саморегуляции (ядро – самооффективность как важнейший фактор профессионального развития).

Выбор профессии – это во многом выбор между стратегией адаптации человека через подчинение среде, с одной стороны, и стратегией высвобождения внутренних ресурсов развития личности, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, с другой. Поэтому профессиональное самоопределение (развитие) на разных этапах жизнедеятельного человека является то результатом, то средством развития личности [4].

Педагогам и психологам необходимо в сфере профессиональной ориентации старшеклассников использовать все формы и средства для выведения учащихся на уровень

осознания непрерывности профессионального образования, возможной неоднократной смены профессий и специальности в течение жизни, то есть к широкой социально-профессиональной мобильности. Одновременно, помогая выстраивать профессиональный план старшеклассникам, руководитель профориентационной работы должен сам хорошо разбираться не только в сиюминутных, ближайших потребностях, но и в перспективных профессиях и специальностях. Такая информация способствует продлению временной перспективы профессионального становления и развития, выбора смежных с востребованными в будущем профессиями, облегчая профессиональную мобильность. С учащимися 10–11 классов на основе приобретенных ими знаний, опыта на предшествующих этапах обучения осуществляется профориентационная деятельность, предусматривающая следующие аспекты:

- углубленное изучение учебных и специальных предметов, к которым есть устойчивый интерес и способности;
- формирование профессионально важных качеств в избираемом виде деятельности;
- контроль, коррекция профессиональных планов, выявляется степень их обоснованности;
- определение пути для самоподготовки и будущей профессиональной деятельности, способы самодиагностики, оценки результатов, достижений;
- формирование основ для социально-профессиональной адаптации старшеклассников: ценностные ориентации; мотивов выбора профессии; профессиональной направленности;
- формирование профессиональных критериев.

Формы реализации управления профессиональным самоопределением учащихся. Реализация должна происходить посредством выстроенной педагогической подсистемы, охватывающей все образовательные области Базисного учебного плана в рамках школы. Субъектом профессионального самоопределения учащихся является весь педагогический коллектив (включая медицинских работников). Особое место в решении этой задачи отводится психологам, учителям-предметникам, классным руководителям. И, безусловно, в структуру данной педагогической подсистемы должны быть органично встроены представители высших и средних профессиональных образовательных учреждений, академических институтов, профессиональных сообществ, предприятий и организаций. Именно последние субъекты являются «потребителями» результата профессионального самоопределения учащихся и во многом определяют качество и эффективность этого непростого процесса. Таким образом, вузы, встроенные в педагогическую подсистему должны принимать эстафету от

средних школ и разработать свою непротиворечивую профессиональную ориентацию уже в рамках высшей школы, применяя собственные формы и технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дегтярева Т. П. Методические рекомендации по реализации Государственного образовательного стандарта (национально-региональный компонент) общего образования Свердловской области. Социально-правовая содержательная линия. Профессиональное самоопределение. Екатеринбург, 2000.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. И доп. Екатеринбург, 1999.
4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека // Вопросы психологии. 1997. № 4.

НАШИ АВТОРЫ

Алексеева М. А. – канд. филол. Наук, заведующая кафедрой филологии СУНЦ УрФУ

Алфёров А. Н. – учитель обществознания, заведующий кафедрой социальных наук ГБОУ СОШ № 1133 г. Москва, соискатель Института государства и права РАН, член РАЕ, РАПН, Всероссийского Союза молодых ученых

Амбарова П. А. – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Анохин С. М. – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Анохина Н. Ф. – канд. пед. наук, доцент кафедры экономики и управления, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

Архипова О. А. – студентка кафедры социальной работы, факультет естественных и гуманитарных наук Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

Ахмеева Ю. А. – заместитель директора по воспитательной работе МБОУ СОШ № 119

Багирова А. П. – д-р эконом. Наук, канд социол. наук, профессор кафедры социологии и социальных технологий УрФУ

Балаш Н. В. – заведующая кафедрой юридических дисциплин Пермского гуманитарно-технологического института

Баранова К. Б. – учитель психологии МАОУ СОШ № 178

Бодряков В. Ю. – д-р физ.-мат. наук, профессор кафедры высшей математики Уральского государственного педагогического университета

Буйденков А. А. – старший преподаватель кафедры педагогики психологии и социологии Белорусской государственной сельскохозяйственной академии

Вишнякова А. А. – соискатель кафедры философии Бурятского государственного университета

Владыкина И. А. – магистрант кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Воронская И. Г. – главный библиотекарь Зональной научной библиотеки УрФУ, соискатель кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Грицай Л. А. – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Рязанского заочного института Московского государственного университета культуры и искусств

Гурова И. Г. – ассистент кафедры социологии и политологии, заместитель декана гуманитарного факультета Тульского государственного университета

Дегтярева Т. П. – канд. пед. наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Дик П. Ф. – канд. филос. наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Костанайского инженерно-экономического университета

Ермолаева С. Г. – старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии УрФУ

Ефимова Г. З. – канд. социол. наук, старший преподаватель кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета

Журавлева Л. А. – канд. филос. наук, профессор Российского государственного профессионально-педагогического университета

Заглодина Т. А. – студентка кафедры социальной работы, социальный институт Российского государственного профессионально-педагогического университета

Зборовский Г. Е. – д-р филос. наук, профессор, заведующий кафедрой социологии, декан социологического факультета Гуманитарного университета, Заслуженный деятель науки РФ

Каташинских В. С. – аспирантка кафедры прикладной социологии УрФУ

Кашиникова И. В. – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода УрФУ

Кизиченко Ю. В. – учитель физической культуры МАОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа № 5»

Кичерова М. Н. – канд. социол. наук, старший преподаватель кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета

Кокорина Н. А. – старший преподаватель кафедра русского языка УрФУ

Коренева А. В. – д-р пед. наук, профессор кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики Мурманского государственного технического университета

Коржавина Т. Н. – канд. пед. наук, заместитель директора по учебно-методической работе Белоярского многопрофильного техникума

Корнеева Л. И. – д-р пед. наук, профессор, директор департамента языковых коммуникаций, заведующая кафедрой иностранных языков в области экономики и управления УрФУ

Корниенко О. Ю. – канд. социол. наук, преподаватель кафедры теоретической социологии, факультет социологии и политологии Южного федерального университета

Костылева В. Б. – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Пермского государственного научно-исследовательского университета

Кропанев М. Е. – студент медико-профилактического факультета Уральской государственной медицинской академии

Кропанева Е. М. – канд. филос. наук, заведующая кафедрой образовательного права Российского государственного профессионально-педагогического университета

Куликова Ю. П. – соискатель Финансово-технологической академии

Кулько Е. И. – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии Белорусской государственной сельскохозяйственной академии

Кыркунова Л. Г. – канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики Пермского государственного научно-исследовательского университета

Лебедева С. В. – преподаватель кафедры периодической печати УрФУ

Лесина Л. А. – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Лукина А. В. – аспирантка кафедры образовательного права Российского государственного профессионально-педагогического университета

Лымарь А. Т. – канд. филос. наук, доцент кафедры философии Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова

Лютова Д. В. – студентка кафедры общей социологии и социальной работы, факультет социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

Малеева М. В. – студентка факультета педагогики и психологии Шуйского государственного педагогического университета

Матвеева Н. Ю. – учитель английского языка высшей категории МБОУ СОШ № 43, г. Екатеринбург

Михалева О. В. – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики УрФУ

Москаленко М. Р. – канд. ист. наук, доцент кафедры истории науки и техники УрФУ

Москвин С. А. – учитель химии гимназии № 9, г. Екатеринбург, заслуженный учитель РФ

Неуймина И. В. – старший преподаватель кафедры философии и истории, факультет экономики и управления Уральского государственного университета путей сообщения

Никитина Е. Н. – доцент кафедры иностранного языка Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева

Никифорова Д. М. – аспирант кафедры педагогической психологии, институт психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета

Патина Т. А. – преподаватель высшей категории Нижнетагильского техникума металлообрабатывающих производств и сервиса

Парамонова Ю. В. – студентка кафедры философии, факультет экономики и права Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова

Пеева Н. М. – студентка кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Петров А. Ю. – канд. филос. наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Пинженина М. В. – старший преподаватель кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Пушкарёва Н. Б. – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики УрФУ

Рубец С. Г. – старший преподаватель кафедры мелиоративных и строительных машин Белорусской государственной сельскохозяйственной академии

Руденко Р. В. – заместитель директора МАОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа № 7»

Русских Л. В. – канд. культурологи, доцент кафедры философии и социологии Южно-Уральского государственного университета

Самсонова Е. В. – соискатель кафедры социологии и социальных технологий управления УрФУ

Сербина Е. А. – заместитель директора МБОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа № 5»

Сибирцева Е. А. – директор гимназии № 9, г. Екатеринбург

Смолинская О. Е. – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики и дошкольного образования Дрогобычского государственного университета имени Ивана Франко, Украина

Тонконог И. С. – студентка факультета педагогики и психологии Шуйского государственного педагогического университета

Тухватуллина Ю. Н. – студентка кафедры философии, факультет экономики и права Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова

Фетисова О. В. – канд. филос. наук, доцент кафедры социологии, факультет социологии и политологии Южного федерального университета

Фирсова Т. С. – аспирантка кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета

Флягин В. А. – старший преподаватель кафедры истории России УрФУ

Фомина Н. Г. – старший преподаватель кафедры высшей математики Уральского государственного педагогического университета

Хохрякова К. А. – студентка Высшей школы экономики УрФУ

Черняева Г. В. – канд. филос. наук, доцент кафедры управления персоналом, факультет государственного управления Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

Якушкина М. С. – д-р пед. наук, заведующая лабораторией Института педагогического образования и образования взрослых» Российской академии образования

Яровикова Е. А. – директор Центр психолого-педагогической поддержки несовершеннолетних «Диалог», г. Екатеринбург

Научное издание

ШКОЛА – ВУЗ:
ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник статей
Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
Екатеринбург, 4–5 декабря 2012 г.

Часть 2

Издается в авторской редакции

Компьютерная верстка *П. А. Амбарова*

Корректор *П. А. Амбарова*

Подписано в печать 20.11.2012.
Формат 60×84 1/16. Бумага типографская.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,28. Уч.-изд. л. 19,35.
Тираж 100 экз. Заказ _____

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического центра УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел. +7(343) 350-56-64, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press.info@usu.ru