

ПЕДАГОГИКА

(Статьи по специальностям 13.00.08; 13.00.01)

И. Н. Алексеенко

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ В ПРЕДМЕТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Раскрывается сущность феномена субъектности в предмете деятельности педагога, уникальность содержания его деятельности. Выявляются методические основы изменения предмета деятельности в условиях устоявшихся, стандартизованных норм. Предлагается вариант рассмотрения профессиональной субъектности, обнаруживаемой в предмете деятельности, на основе неравновесных и неопределенных единиц оценки эффективности качества педагогической деятельности.

Современное состояние педагогической мысли ориентируется на различные методологические основания, с позиции которых рассматривается феномен субъектности. Это – деятельностная модель рассмотрения субъектности в предмете взаимодействия между участниками образовательного процесса, суть феномена субъектности – осознанное восприятие и реализация образовательной деятельности [1; 2]; аксиологические основания субъектного восприятия и реализации образовательных явлений, суть модели – восприятие и реализация нового – есть ценность становления и развития субъекта в процессе педагогической деятельности [3; 4]; культурологический базис деятельности педагога в современных социальных условиях исходит из факта признания современного типа бытия как основы изменения индивидуального существования [4; 5; 6]; личностно-ориентированная стратегия деятельности педагога – только саморазвитие педагога есть условие восприятия нового и его трансформации в деятельности [6; 7; 8; 9].

Разнообразие методологических подходов к определению феномена педагогической деятельности, отношение к образовательной реальности и есть тот фундамент, где могут выстраиваться отношения и к самому человеку. В этой связи, не претендуя на окончательную завершенность толкования этих понятий, отметим содержательные линии представления о субъектности в деятельности педагога:

- 1) в свете определения уникальности содержания деятельности педагога, необходимо опираться на три ее содержательные линии: феномен содержания предмета деятельности педагога; уникальность содержания самой педагогической деятельности; индивидуальная неповторимость содержания отношения педагога к имеющейся действительности;
- 2) в свете определения содержания уникальности деятельности педагога, данное явление может быть рассмотрено в следующих ракурсах: неповторимости, не заданности и неопределенности деятельности; открытости деятельности педагога; незавершенности действий специалиста в сфере образования.

Поясним данные мысли об уникальности содержания деятельности педагога. К поясняющей первой части данных рассуждений могут быть отнесены практически все ранее указанные методологические основания определения феномена субъектности в содержании деятельности педагога. Ведь в этом случае – интериоризация и развитие педагогических достижений культуры – есть отражение уникальных для конкретной персоны усилий. Деятельность же педагога по присвоению вновь появляющихся отношений есть мотивационная доминанта, направленная на встраивание нового в уже имеющийся социоиндивидуальный опыт педагогического бытия. Вполне естественно, что и ценностные основания субъектного восприятия нового в сфере образования имеют конечной целью факт гуманизации познания человеческой истины самим же человеком. В этом-то и может проявляться уникальность деятельности педагога.

В отношении второй поясняющей части ранее указанных размышлений обозначенные подходы не могут быть в полной мере применены. Это связано с тем, что в последние десятилетия образовательная реальность предполагает варианты определения феноменов отношения к любым образовательным изменениям, так как прежние основания не позволяют целостно определять феноменальность содержания деятельности:

- 1) перевод поисков в сферу компетенций;
- 2) привлечение теории неравновесности и неопределенности к оценке вновь появляющихся педагогических явлений;
- 3) стандартизованные подходы к определению ценности инновационных процессов в образовании;
- 4) смещение смысловых акцентов в углубляемую плоскость человеческого существования.

Очевидно, что феноменальность содержания деятельности педагога характеризуется неповторимостью. Вследствие этого, ответ на ранее обозначенную проблему определения уникальности актов субъектной деятельности, в ее содержательно-предметном пространстве, необходимо искать в иной точке рассмотрения. В логике этих рассуждений таковой выступит сама субъектность педагога и ее структурная интерпретация.

Здесь важен не сам факт фиксации субъектности как таковой, а именно изменение отношения к ней. Каковы же параметры изменения взгляда педагога на явление субъектности?

1. Субъект деятельности, постоянно обновляя отношение к динамичной образовательной действительности может быть ей адекватным: данная возможность обуславливает уникальность профессионального педагогического бытия.

2. Субъект деятельности постоянно обновляет соотношение «своего» и «не своего» опыта бытия и тем самым реагирует, через отношение к новациям в сфере образования, как феномен личностно-профессионального существования.

3. Возникновение и развитие любой образовательной новации является лишь частью общего процесса – личность педагога, имея отношение лишь к части глобальных явлений, может соприкоснуться к целому; наполненность и емкость, а не только и не столько частота обращений к новизне, персонифицируется и оставляет индивидуально-неповторимый смысловой ряд, что свидетельствует об уникальности обновляемого содержания деятельности педагога.

4. Изменяются не только способы отношения к новому (хотя и они изменяются), а изменяется отношение субъекта к ним: это и есть уникальность педагога.

Эти параметры позволяют раскрывать возможности субъектного восприятия нового на основе извлечения смысла и его соотнесение с субперсональной составляющей. Механизмами соотнесенности транс- и субперсональных смысловых компонент содержания деятельности педагога могут выступать: желаемые цели деятельности; удовлетворенность от процесса достижения цели; завершенность деятельности.

Таким образом, органичность сочетания смысловых единиц деятельности педагога обеспечивается единением цели, процесса и результата усилий человека. В конечном итоге извлечение смысла связывается с образом жизни и деятельности педагога, который отражает феномен многомерности субъекта. Следовательно, выстраивание смыслового ряда в индивидуальном образе (стиле) педагогической деятельности есть основной признак субъектности профессионала. Одновременно, как необходимость реализации имеющегося потенциала, субъектное отношение есть неотъемлемое звено непрерывности перевода возможного в осуществляемое. Многомерность взаимодействия между субъектами образовательного процесса создает предпосылку выхода автора и источника деятельности за пределы внутренней замкнутости обретения смысла. В данной трактовке непрерывность развития субъектности становится механизмом общения, передачи информации в человеческом обществе. А это, в свою очередь, приводит к усилению адекватных элементов восприятия педагогом образовательной реальности.

Литература

1. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика. Инновационная деятельность. М., 1997.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н /Д, 1996.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
4. *Гершунский Б.С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2004. № 8.
5. *Валицкая А.В.* Философские основания современной педагогики образования // Педагогика. 1997. № 3.
6. *Сериков В.В.* Компетентностная модель специалиста // Педагогика. 2003. № 10.
7. *Бондаревская Е.В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3.
8. *Кульневич С.В.* Теоретические основы самоорганизуемой воспитательной деятельности. Автореф. докт. дис. Ростов н /Д. 1997.
9. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе // Сентябрь. М., 1996.
10. *Васильева Е.Ю.* Оценка деятельности преподавателей в ВУЗа США // Педагогика. 2005. № 10.

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье раскрыты основные положения творческого педагогического мышления. Творческое педагогическое мышление – выявление внешне скрытых признаков и особенностей педагогической ситуации в ходе их сравнения и классификации, обнаружение причинно-следственных связей; принятие решения. Педагогическое мышление может быть теоретическим (поиск общих закономерностей) и практическим (целостный охват конкретной ситуации в ее взаимосвязи). Новым педагогическим мышлением можно называть готовность учителя принимать педагогические решения с учетом интересов самих учащихся.

Одна из главных задач подготовки – творческое развитие будущих специалистов. Творчество личности может проявляться в независимости суждений, специфике интересов, самобытности личности, смелости воображения, в особенностях деятельности. Каждый человек отличается от другого прежде всего своим внутренним субъективным миром. Творчество не существует вне личности, и оно не может быть понято вне личностного контекста. Творческое развитие будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки обусловлено многими причинами. Прежде всего успешность профессиональной деятельности может быть обеспечена разными личностными качествами. Проявление творческого начала зависит от методического, технического и технологического оснащения учебно-воспитательного процесса.

Структура творческого мышления предполагает наличие следующих компонентов: сформированность творческих способностей, наличие творческого потенциала, потребность в творческом труде и самореализации, дифференциация творческой деятельности, наличие особой иерархии мотивов, среди которых мотивы творческого самоутверждения занимают место смыслообразующего, способность к рефлексии. Для реализации творческих решений будущему специалисту следует обладать багажом литературных, методических, психологических, педагогических и обобщенных культурных знаний, техникой общения, определенным стилем отношений. Накопление и пополнение конкретных знаний одновременно есть путь к творчеству, характеризующийся неповторимыми особенностями личностных структур сознания конкретного специалиста.

Важность творческого развития специалистов обусловлена личностно-неповторимым характером усвоения культуры, профессионального опыта, опыта творческой деятельности. В современной науке процесс усвоения личностью социального опыта представляется как непрерывная смена актов перестройки, реконструкции прошлого опыта личности, поиска смысла в сообщаемой информации [1]. Одним из важнейших индивидуально-личностных характеристик, влияющих на формирование творческой личности, является способность к профессиональной рефлексии, под которой понимают процесс самопознания и самоанализа своей деятельности. Без самоанализа невозможно надеяться на серьезные успехи в профессиональном развитии специалиста, рост его потенциала. Рефлексия, самоанализ – универсальные способы погружения специалиста в ситуацию, которая способна перевести его в режим саморазвития [2]. Особенность этого процесса заключается в том, что процесс самоанализа и самопознания осуществляется на основе включения личности в профессиональную и разнообразную практическую творческую деятельность [3].

Механизм творческого развития специалистов понимается следующим образом:

– Целенаправленно проектируется культурно-событийная среда, центральной областью которой являются жизнь и творчество специалистов, профессиональная деятельность студентов, направленная на осуществление личностного развития.

– Уровень и качество подготовки специалистов должны соответствовать требованиям, предъявляемым современной социально-культурной действительностью.

– Подготовка специалистов должна быть направлена на формирование исследовательского подхода в процессе обучения для осуществления личностно-профессиональной деятельности: ознакомление с общими и частными методами научного исследования, современными технологиями, организация учебной и внеучебной познавательной, поисково-творческой деятельности.

– Механизм индивидуально-личностного и творческого развития включает систематическое изучение специалистами творческих лабораторий. Активное и целенаправленное изучение лучшего

опыта, его теоретическое осмысление, творческие поиски эффективных методов работы помогают специалистам совершенствовать свое мастерство, уровень теоретической и практической подготовки.

– Осуществление самоанализа профессиональной деятельности способствует индивидуально-личностному и творческому развитию специалиста, росту его потенциала.

Итак, главное в развитии творческой индивидуальности специалиста – формирование творческих способностей, под которыми понимают новые, общественно значимые материальные и духовные ценности. Ценность такого творчества в том, что оно по психологическому механизму не отличается от творчества с объективной новизной. Все творческие личности проделывают один путь – от открытия истин, новых лишь для них самих, к открытию истин, известных лишь немногим, и, наконец, к созданию истин, новых для всех.

Литература

1. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. М., 2000.
2. Моисеев А.М. Самоанализ учебного занятия // Практика административной работы в школе. 2003. №6.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. Казань, 1969.

22 мая 2007 г.

Н.М. Галкина

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Система повышения квалификации специалистов характеризуется противоречием между ориентацией традиционной системы повышения квалификации на средний уровень готовности специалистов к профессиональной деятельности, на усредненный комплекс их потребностей в повышении квалификации и разнообразными, в том числе разноуровневыми, потребностями всех слушателей. Названное противоречие стало особенно актуальным в условиях гуманизации, демократизации, опережающего и непрерывного образования. Проблема удовлетворения потребностей повышения уровня квалификации специалистов может быть решена с помощью вариативного подхода, позволяющего в уровнеобразовательном пространстве выделить взаимосвязанные ступени повышения квалификации и определить вариативные возможности их освоения.

Актуальность проблемы повышения квалификации специалистов профессионального образования определяется динамическими изменениями в социальном заказе на специалиста, изменяющимся рынком труда, возрастанием значимости карьерного роста для выпускника вуза и пр. Значительна роль повышения квалификации и профессиональной переподготовки как условий обеспечения профессиональной мобильности специалиста, как условий его самореализации.

Поскольку современное образование модернизируется на основе компетентностного подхода, в теории и практике дополнительного профессионального образования обращение к данному подходу обосновано рядом объективных и субъективных предпосылок в социально-экономическом и социокультурном развитии государства:

а) облегчение социализации в рыночной среде через формирование ценностей: ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества через освоение молодыми поколениями основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений;

б) противодействие негативным социальным процессам (распространение наркомании, рост криминогенности в молодежной среде и т.д.);

в) обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей, независимо от их социального происхождения, через освоение молодым поколением возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей;

г) поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество и др.

Поскольку модернизация системы профессионального образования ориентирована на компетентностный подход, логично было бы утверждать, что данный подход должен иметь место и в системе повышения квалификации специалистов. В этом случае категорию компетентность следует рассматривать как интеллектуально и личностно обусловленный *опыт* социально-профессиональной

жизнедеятельности человека, основывающийся на знаниях, учитывая, что в психологии труда категория «профессиональная компетентность» трактуется одновременно и как синоним профессионализма, и как одна из его составляющих и включает специальную, социальную, личностную и индивидуальную компетенции. Такой подход актуализирует необходимость преобразования существующей системы повышения квалификации специалистов в направлении ее углубленной индивидуализации и актуализации содержания. Исследования ярославских ученых (В.Ю. Горшков, М.С. Комаров) подтверждают, что даже при высокой оценке актуальности изучаемых тем и уровня мастерства преподавательского состава слушатели системы повышения квалификации подчеркивают, что эта система не обеспечивает содержание необходимое для адаптации к профессиональной деятельности и последующего развития мастерства, что она направлена, как правило, на информирование и значительно реже на формирование умений и развитие профессионально важных качеств педагогов, в частности, их творческих способностей [1]. Одновременно следует отметить особенности потребностей в повышении квалификации педагогов профессиональной школы, связанные с большой разнонаправленностью базового образования, отсутствием опыта педагогической деятельности при наличии опыта в непедагогической сфере.

На основе анализа научно-теоретических подходов к системе повышения квалификации специалистов необходимо выявить противоречие между ориентацией традиционной системы повышения квалификации на средний уровень готовности специалистов к профессиональной деятельности, на усредненный комплекс их потребностей в повышении квалификации и разнообразными, в том числе разноуровневыми, потребностями всех слушателей. Названное противоречие стало особенно актуальным в условиях гуманизации, демократизации, опережающего и непрерывного образования.

Проблема удовлетворения потребностей повышения уровня квалификации специалистов может быть решена с помощью вариативного подхода, который позволяет в уровне образовательном пространстве выделить взаимосвязанные ступени повышения квалификации и определить вариативные возможности их освоения с помощью следующих педагогических условий:

1) наличие взаимосвязи между целевыми, содержательными и процессуальными характеристиками всех ступеней, направлений и форм повышения квалификации с уровнями профессионального развития специалистов;

2) формирование содержания повышения квалификации каждой ступени в качестве целостного профессионального опыта как совокупности четырех компонентов: знаний о мире и способах деятельности, опыта реальной (практической) деятельности, опыта интеллектуальной деятельности (мышления), опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности (в том числе мотивов и потребностей профессионального роста), единых в рамках конкретной ступени профессионального развития;

3) использование опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности в качестве движущей силы перехода с одной ступени на другую, а опыта интеллектуальной деятельности (мышления) – в качестве интегративного компонента профессионального опыта, который определяет ключевой элемент содержания – цель повышения квалификации, основной критерий сформированности профессионального опыта данной ступени и уровень готовности педагога к педагогической деятельности, в том числе к повышению квалификации и и.д.

Литература

1. *Комаров М.С., Горшков В.Ю., Андрамонов М.В.* Трудовая мобильность учителей и проблема сокращения педагогических кадров // Ярославский педагогический вестник. 2006. №2.

22 мая 2007 г.

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕРНИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Современное высшее образование в России и мире приобретает особенное значение, обеспечивая реализацию дополнительных функций в становлении личности специалиста. Традицией российской высшей школы является ориентированность на профессию, основанную на фундаментальных знаниях, часть которых дается в средней школе, а основная – в вузе. Условия успешности качества процесса образования в Южном федеральном университете: выполнение миссии ЮФУ; фундаментализация профессиональной подготовки; научная обоснованность организации процесса обучения; координация и коррекция процесса обучения; содержательное обеспечение профессиональной подготовки с учетом требований ГОС ВПО третьего поколения; эквивалентизация дипломов специалистов; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и т.д.

Современное высшее образование в России и мире приобретает особенное значение, обеспечивая реализацию дополнительных функций в становлении личности специалиста: 1) получение качественных знаний и хорошего образования становится выгодным вложением капитала – интеллектуальный капитал становится более ценным и выгодным по сравнению с капиталом физическим или финансовым; 2) выпускники вузов становятся более мобильными и часто ищут работу за рубежом, что актуализирует задачу сближения международного и российского образовательных пространств, необходимость эквивалентизации дипломов специалистов, унификации рабочих программ, координации условий реализации основных образовательных программ и т.д.; 3) ключевой задачей системы университетского образования является обеспечение качества высшего образования, включая профессиональный уровень педагогического персонала, успешность реализации учебных программ, удовлетворенность студентов результатами обучения и эффективность системы управления вузом и т.д.

Традицией российской высшей школы является ориентированность на профессию, основанную на фундаментальных знаниях, часть которых дается в средней школе, а основная – в вузе. В зарубежной системе образования на уровне средней школы принцип фундаментальности, широты мировоззрения учащихся фактически не реализуется, что и актуализирует для участников Болонского процесса необходимость фундаментализации профессиональной подготовки, ее глобализацию, становление межкультурной компетентности. В этой связи нужно говорить о необходимости сохранения и модернизации отечественной традиции профессионального образования. Именно российская образовательная традиция, основанная на системной фундаментальности, обеспечивает завершение становления компетенций общего характера выпускника, что может быть определено как традиция «общего развития человека через овладение профессией». К сожалению, эта традиция недостаточно глубоко осмыслена отечественной вузовской общественностью и недостаточно ею культивируется и развивается. Как и многие другие, эта традиция просто «живет» в стенах отечественных вузов, особенно в тех, где имеется долгая и славная история в духе «alma mater», который ощущается их выпускниками на протяжении многих лет самостоятельной работы и жизни. Вхождение отечественной системы профессионального образования в европейское сообщество позволит целостнее осмысливать собственные традиции, достижения, обогащать ими других и обогащаться самим за счет освоения приемлемого опыта других стран.

Поскольку качество образовательной деятельности вуза рассматривается в единстве характеристик результата образования, продуктивности организации процесса образования и оптимальной организации деятельности всех структурных компонентов системы вуза, возможно определить следующие условия успешности качества процесса образования в Южном федеральном университете: выполнение миссии ЮФУ; фундаментализация профессиональной подготовки; научная обоснованность организации процесса обучения; координация и коррекция процесса обучения; содержательное обеспечение профессиональной подготовки с учетом требований ГОС ВПО третьего поколения; эквивалентизация дипломов специалистов; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и т.д.

Ключевыми аспектами организации образовательного процесса в ЮФУ являются:

1. Разработка основных образовательных программ на основе компетентного подхода и международных показателей качества профессиональной подготовки (инициативность, созидательность, адаптация, динамизм и т.д.). Универсальным показателем качества образования в соответствии с мировой традицией высшей школы является «индивидуальность».

2. Реализация уровневой системы высшего образования с первым циклом не менее четырех лет. При этом образовательная степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском и российском рынках труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах. Концентрация на базе ЮФУ магистерской подготовки по актуальным на Юге России направлениям позволит реализовать систему подготовки элитного специалиста [1].

3. Разработка экспериментальных стандартов и специализированных программ уровневой подготовки по направлениям, отсутствующим в государственном Перечне направлений профессиональной подготовки.

4. Переход к единой европейской системе кредитов ECTS (European Credit Transfer System), что обеспечивает единство подходов к процедуре оценки, гарантирует полное соответствие уровня подготовленности выпускников на едином Европейском образовательном пространстве и облегчает процедуру нострификации дипломов. Использование системы кредитов закрепляет за студентом право выстраивать собственную образовательную траекторию, что, в свою очередь, предельно индивидуализирует процесс освоения высшего образования.

5. Содействие мобильности студентов, преподавателей, исследователей, административного персонала вузов является фундаментом для установления общеевропейского пространства высшего образования.

6. Рассмотрение системы высшего образования на основе специальным образом оформляемого приложения к диплому (Diploma Supplement) об академической квалификации выпускника [2].

7. Реализация интеграционных связей (практики совместной подготовки специалистов), включая участие в профессиональной подготовке специалистов различных факультетов одного института ЮФУ; участие в подготовке специалистов нескольких институтов ЮФУ; участие в подготовке специалистов нескольких учебных заведений различных стран мира на основе международных программ.

Принципы моделирования образовательного процесса подготовки специалистов в ЮФУ с учетом международных подходов:

1) *инициатива и самостоятельность* студентов в выборе будущего профиля подготовки, самостоятельное определение и подбор конкретного объекта прохождения практики, самостоятельная разработка плана практики, включая формы деятельности, цели, задачи и т.п., при определении направления научно-исследовательской деятельности и т.д.;

2) *созидание* на основе интеграции профессионализма, инициативы и творчества осуществляется за счет интеграции различных средств, форм и методов реализации учебного процесса;

3) *адаптация* на основе получения и оперирования студентами знаний об изменениях окружающей среды, смена акцентов на различных формах организации занятий, инновациях в производстве и п.д., развитие учебной практики «по спирали» (от ознакомительной к специализированно профессиональной на аналогичных объектах), как правило, дедуктивное освоение содержания учебных дисциплин на отдельных этапах подготовки (базовый – специализированный – углубленно специализированный) и т.д.;

4) *динамизм* на основе знания об эволюции различного рода теорий и концепций, владение информацией об изменениях общего и отраслевого законодательства, понимание с профессиональных позиций необходимости и конкретного содержания изменений в поведении занимающегося в зависимости от перемены ситуации и т.д.;

5) *андрагогика*, позволяющая повысить мотивацию обучающихся, развить их творческие способности, индивидуализировать процесс обучения, привить навыки самостоятельного обучения и т.д.

Литература

1. Петров А., Мануйлов В., Приходько В., Федоров И. Методология и организация элитной подготовки // Высшее образование в России. 2003. №4.
2. Галаган А.И., Пряшников О.Д. Уровни высшего образования, степени и дипломы высших учебных заведений в зарубежных странах. М., 2002.

2 июня 2007 г.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ МОДЕЛИ МИРА ДЕТСТВА

Представлен новый взгляд на проектирование ценностно-смысловой модели мира Детства. Доминантной идеей является идея осознания Детства, как синтезированного феномена пространства и времени жизни ребенка, где перекрещиваются ценности культуры, истории, личности, где соединяется прошлое, настоящее и будущее. Детство рассматривается как пространственно-временное культурное событие, позволяющее включать ребенка в процесс культурной идентификации, на основе ценностно-смысловой подражательности взрослого. Дошкольное образовательное учреждение представляет собой «пересечение» образа Мира, истории, знания, стиля поведения, общения, среду, где пересекаются в едином моменте знаки, символы времени, пространства прошлого, настоящего, будущего и личности ребенка.

Современная концепция детства основана на идее определяющей его роли в психическом развитии и становлении личности. Анализ работ в области педагогики, психологии, культурологии, философии позволил вскрыть противоречия между культуросообразной моделью образования и отсутствием механизмов становления системы ценностей, значений и смыслов в области дошкольного образования; реальной культурно-образовательной средой родного края и отсутствием в науке и практике воспитательных моделей, обеспечивающих воспитание социокультурной идентификации, начиная с дошкольного возраста; отсутствием преемственности между дошкольным, начальным и средним образованием по проблеме приобщения ребенка к ценностям культуры родного края. Все выше обозначенные позиции обосновали необходимость создания концептуальных положений ценностно-смысловой модели Детства как среды развития ребенка.

Доминантной идеей, разработанной нами ценностно-смысловой модели, является идея осознания Детства, как синтезированного феномена пространства и времени жизни ребенка, где перекрещиваются ценности культуры, истории, личности, где соединяется прошлое, настоящее и будущее. Детство определяется культуротворческой средой жизни ребенка, в которой, с одной стороны, «соединяются» три образа Мира, три вида ценностей и множество смыслов: образ мира, отраженный в истории и культуре, образ взрослого (педагога), родителя, детский образ мира, воссоздающий специфическую по ценностям и миропониманию событий, образов, знаков, средств самовыражения, общения.

Ценностно-смысловое пространство Детства является порождением личностей, вступивших в диалог в сотворчество, деятельность. Ценности и смыслы другой личности побуждают ребенка к самостоятельной деятельности, где он определяется в выборе смыслов и способов самосозидания. Внутренний мир ребенка, формирующийся под воздействием усвоенных ценностей культуры и истории, приобретает целостность благодаря развитию устойчивых ценностей, окрашивающих жизнь каждого человека новыми смыслами.

Идея определения Детства как пространственно-временного культурного события позволяет включать ребенка в процесс культурной идентификации, на основе ценностно-смысловой подражательности взрослого. Культурная идентификация создает предпосылки для постепенного наращивание опыта личного созидания своих ментальных состояний, ценностного отношения к миру и открытия личностных смыслов. Культурные события детства в силу образности, яркости оставляют эмоциональный след в памяти ребенка, к которому он возвращается неоднократно в процессе самосозидания автобиографии. Импульсивность и динамизм культурных событий побуждают ребенка к интеллектуальному, познавательному, культурному и личностному действию. Характерным для культурного события является полилог, возникающий на перекрестке ценностей и смыслов взрослого человека и ребенка. Множественность ценностей и смыслов создает ситуацию личностного развития за счет внутренней борьбы ребенка, не только на уровне мотивов, ценностей, но прежде всего на уровне осознания, постижения, открытия смыслов событий, личности, действий. Культурное событие представляет каждого его участника, как яркий образ, проявляющийся через действия, поведения, знаки, жесты. Потребность раскрыть тайну образа, который вызвал интерес и возымел влияние на личность ребенка, обуславливает процесс идентификации. Подражая другому, ребенок приступает к первому этапу самосозидания, соотнося себя с понравившимся образом. В этом культурно-творческом процессе ребенок начинает приобретать первые шаги по открытию собственной тайны своего «Я».

Идея ценностно-смыслового сопереживания как эмоциональный взрыв, возникающий на основе идентификации, как эмоциональная «примерка» на себя ценностей и смыслов другого, приводит к принятию или отторжению открытых смыслов. Сопереживание как первая эмоциональная реакция в мире взрослых и сверстников, возникшая у ребенка на первом году жизни, носит эмоциональную окрашенность и может рассматриваться как позитивная реакция ребенка на действия другого человека или ценности, транслируемые в культуре в виде знаков, образов, значений. Говоря о ценностно-смысловом переживании, мы имеем в виду оказание помощи ребенку в проникновении в подтексты, во внутренние диалоги, музыкальную канву произведений, за грани знаков и символов, где отрываются ребенку смыслы других людей и происходит открытие собственных смыслов как культурно-эмоциональных переживаний. На пересечении личностных смыслов, открывающихся в художественном образе, несущем ценности в личностные смыслы, транслируемых взрослыми через ценностные ориентации, включаются ценностно-смысловые переживания, ассоциации самого ребенка.

Понимать Детство нужно не только как пространство времени жизни человека, но и как специальную среду жизни, которая вбирает в себя множество сред, наложенных друг на друга: среда истории; среда культуры; самобытная социокультурная среда рождения, проживания, становления ребенка; среда семьи, которая является носителем культурно-событийных ценностей; среда образования. Дошкольное образовательное учреждение представляет собой «пересечение» образа Мира, истории, знания, стиля поведения, общения, среду, где пересекаются в едином моменте знаки, символы времени, пространства прошлого, настоящего, будущего и личности ребенка. Среда как «встреча» ценностей и смыслов людей взрослых, как образов истории, культуры, носителей ценностей и смыслов настоящего и, ребенка, как носителя ценностей и смыслов будущего, корни которого находятся в истории и культуре прошлого. Эти концептуальные идеи определили ценностно-смысловую модель Детства как среду развития ребенка-дошкольника.

12 июня 2007 г.

ДИАЛОГОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ КЛЮЧЕВЫМИ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ОЦЕНКИ И ИЗМЕРЕНИЯ

В сфере современного отечественного образования особое место занимают противоречия, сторонами которых выступают учителя и ученики, преподаватели и студенты. От характера отношений между ними зависит успешность всей образовательной деятельности. Целесообразно систематически производить объективную оценку и измерение характеристик диалоговых отношений, складывающихся между указанными субъектами. Оценка возможна в двух аспектах – количественном и качественном. Количественный аспект – взаимопонимание может различаться по степени, т.е. быть более или менее глубоким. Качественный аспект включает в себя три модуса диалоговых отношений – «когнитивный» (мыслительный), «эмотивный» (связанный с чувствами, переживаниями) и «эффективный» (поведенческий). Многочисленные измерения показывают существенные расхождения учителей, родителей, учащихся по многим вопросам образовательной деятельности.

Масштабные модернизационные процессы в России конца XX – начала XXI в. обусловили возникновение целого ряда острейших противоречий в сфере отечественного образования. Это противоречия самого разного типа и уровня: между новыми, резко изменившимися потребностями общества, с одной стороны, и содержанием и характером подготовки специалистов, с другой, между требованиями своевременной интеграции в европейское и мировое образовательное пространство и наличными возможностями российской системы образования, между современным рынком труда и профессиональными характеристиками, компетенциями выпускников средних специальных и высших учебных заведений, между качеством образования и его доступностью для широких слоев обучающейся молодежи, между ценностными ориентациями учителей и учеников, преподавателей и студентов и т.д. В условиях Северокавказского региона положение осложняется еще непростыми межэтническими отношениями, чрезвычайно обострившимися в связи с развалом СССР и кризисом российской государственности в перестроечный период.

Перед нами целая *система противоречий*, ибо все они так или иначе взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Усиление одних приводит к обострению других, и напротив, разрешение и смягчение одних содействует преодолению других и положительно влияет на ситуацию в целом. Это обстоятельство открывает определенные возможности для рационального вмешательства государства, культурной элиты общества, работников системы образования в объективный, далеко не всегда благоприятный, социальный процесс.

Не имея возможности в данной статье охватить указанную систему противоречий в целом, остановимся на тех из них, сторонами (участниками, акторами) которых выступают *субъекты*, прежде всего – учителя и ученики, преподаватели и студенты. От характера отношений между указанными субъектами (по существу, ключевыми фигурами образовательного процесса), полноты и глубины взаимопонимания между ними существенно зависит успешность образовательной деятельности, возможности достижения целей, поставленных государством в этой сфере. В связи с этим интересно было бы произвести *объективную оценку, измерение* некоторых важных характеристик диалоговых отношений, сложившихся между выделенными нами участниками образовательного процесса.

Отметим, что размышляя о диалоге, партнерстве, сотрудничестве между основными субъектами образования, специалисты, работники педагогической сферы деятельности говорят чаще всего о «должном», но не о «сущем», обосновывают то, что сегодня *желательно и необходимо*, но меньше и явно *недостаточно* оценивают и измеряют *реальное положение дел*, связанное с распространением и утверждением в сфере образования диалоговых форм деятельности.

Как известно, подлинный *диалог* между взаимодействующими сторонами предполагает прежде всего наличие должной *субъектности* (самостоятельности, независимости, «суверенности») каждой из сторон. Если использовать язык цифр для демонстрации *фактической субъектности* такой ключевой фигуры в образовательном процессе, как школьник, учащийся, то достаточно красноречивыми представляются некоторые данные, приведенные в статье О.Е.Лебедева: «Около

45% учащихся указали, что они могут свободно выразить свое мнение лишь на некоторых уроках либо вообще не имеют такой возможности... Примерно четвертая часть педагогов признала, что в школах нарушается право детей на личную жизнь. Около 40% опрошенных в 2002 г. педагогов отметили, что школа является местом, где ребенок не чувствует себя в безопасности. Лишь около трети опрошенных учащихся указали, что в их школах можно не бояться, что тебя обидят другие ученики. Только 28% детей отметили, что к ним хорошо относятся, уважают как личность все учителя» [1].

В контексте теории коммуникативно-диалоговых отношений [2; 3; 4], межсубъектные, межличностные отношения могут быть проанализированы в двух аспектах – количественном и качественном (содержательном). Суть количественного подхода легко понять, если иметь в виду, что взаимопонимание может *различаться по степени*, т.е. быть более или менее глубоким, а в каких-то случаях даже *иметь отрицательную величину*. Что касается качественного аспекта в том смысле, который придается ему в указанной теории, то он требует некоторого разъяснения. В рамках *межличностной* коммуникации (а она может быть и *надличностной*, и даже *внесубъектной*) можно выделить три основных аспекта, которые служат фоном для развертывания диалоговых отношений и существенно влияют на них – «когнитивный» (мыслительный), «эмотивный» (связанный с чувствами, переживаниями) и «эффективный» (поведенческий). Смысл их станет яснее при рассмотрении конкретных примеров.

Очевидно, можно оценить и даже измерить характеристики межсубъектных диалоговых отношений, например, на основе выявления отношения каждого субъекта к некоторым действиям, поступкам, формам поведения, моральным установкам, ценностным ориентациям. Чтобы продемонстрировать сказанное, обратимся к эмпирическим данным.

Многочисленные измерения показывают существенные, часто – недопустимо большие, расхождения в ценностных ориентациях учителей, родителей, учащихся (что имеет вполне понятные причины конкретно-исторического и социокультурного характера). Например, в своих осознанных ориентациях («когнитивный» аспект взаимопонимания) по поводу *образовательных ценностей* учителя и учащиеся весьма заметно расходятся по ряду важных позиций, что показывают их ответы на вопрос «Кого прежде всего должна готовить школа?» [5] (табл. 1)¹. Приведем только некоторые результаты одного из анкетных опросов.

Таблица 1

Вариант ответа	Ученики, %	Учителя, %
Прагматиков. Умеющих добиваться в жизни своих целей	44.8	9.7
Добросовестных, дисциплинированных работников	44.5	16.6

Это, безусловно, свидетельствует о недостаточном уровне взаимопонимания между главными субъектами образования. И хотя в данном случае уровень взаимопонимания определяется косвенным образом, посредством сравнения представлений субъектов о приоритетных ориентациях школьной подготовки, очевидно, что обнаруженные расхождения между обследованными участниками образовательного процесса непременно скажутся на их взаимопонимании в конкретных ситуациях непосредственного общения. Взаимопонимание *на эмотивном уровне* проявляется в тех или иных характеристиках *психологических отношений* между участниками образовательной коммуникации [5] (табл. 2).

¹ Здесь и в последующих двух таблицах представлена только часть информации, извлеченная из соответствующих таблиц цитируемого автора.

Таблица 2

Характеристика взаимоотношений учеников и учителей
глазами школьников и учителей (в %)

Характеристика отношений	Школьники, %	Учителя, %
Отношения ограничиваются учебными вопросами	37.6	12.5
Отношения откровенные, доверительные (партнерские)	15.07	65.0

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос о социально-профессиональных качествах учителей с точки зрения их коллег и учеников (в %)

Оценка	Скорее да		Скорее нет		Трудно сказать	
	Ученики	Учителя	Ученики	Учителя	Ученики	Учителя
Справедливы	30,2	50,3	30,0	12,5	39,8	37,3
Интересуются мнением учеников по самым различным вопросам	15,1	45,3	56,7	18,9	28,2	35,8
Могут прийти на помощь ученику в решении сложных жизненных проблем	18,1	70,3	50,7	8,3	31,1	21,4

Как видим, расхождения в оценках взаимоотношений, особенно по второй позиции, слишком велики, что нельзя не расценивать как свидетельство очень низкого качества «диалога» (партнерства, сотрудничества и т.п.) между взаимодействующими сторонами. И, наконец, еще один результат анкетных обследований, относящийся преимущественно к «эффективному» аспекту диалоговых отношений (табл. 3).

Разумеется, не по всем позициям расхождение между учителями и учениками столь велико, как представлено выше. Здесь приведены только те результаты обследования, которые вызывают наибольшую тревогу и требуют безотлагательного реагирования со стороны соответствующих субъектов системы образования. Без этого поправить положение дел в данной системе невозможно.

Литература

1. *Лебедев О.Е.* Образование как право и обязанность // Вопросы образования. 2005. №4.
2. *Радовель М.Р.* Теория диалоговых отношений в приложении к межэтнической и образовательной сфере // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Теория и практика коммуникации. Вып. 3. Ростов н/Д, 2005.
3. *Радовель М.Р.* Концепция коммуникативно-диалогового пространства: основные понятия и инструментальные возможности // Актуальные проблемы коммуникации и культуры. Вып. 3. Сборник научных трудов российских и зарубежных ученых. Москва-Пятигорск, 2006.
4. *Радовель М.Р.* Теоретические основы оценки и измерения коммуникативно-диалоговых отношений // Коммуникация и конструирование социальных реальностей. СПб., 2006.
5. *Чеботарев Ю.А.* Культурная специфика системы образования в России. Ростов н/Д, 2004.

22 июня 2007 г.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Рассматривается проблема определения и создания условий, влияющих на формирование конкурентоспособной личности специалиста в образовательном процессе вуза. Результатом обучения в вузе должно быть не только усвоение выпускниками определенного набора знаний, умений и навыков, но и развитие таких личных способностей, которые позволят занять активную жизненную позицию, стать конкурентоспособным специалистом. Раскрывается возможность формирования личностных качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту, в образовательном процессе вуза при реализации основных принципов лично ориентированной системы образования, целью которой является создание условий для проявления способностей студента, рефлексивных механизмов поведения, самоопределения и самореализации, готовности принимать ответственные решения.

В настоящее время одной из проблем педагогической теории и практики является проблема определения и создания условий, влияющих на формирование конкурентоспособной личности специалиста в образовательном процессе вуза. Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, связанные с формированием рыночных отношений, требуют иной подготовки молодых специалистов к профессиональной деятельности. Результатом обучения в вузе должно быть не только усвоение выпускниками определенного набора знаний, умений и навыков, но и развитие таких личных способностей, которые впоследствии позволят ему занять активную жизненную позицию, стать конкурентоспособным специалистом. Поэтому необходимо с особым вниманием относиться к личностному развитию, принимая во внимание широкий круг влияющих обстоятельств, оказывать помощь в раскрытии имеющихся возможностей и достижении наполненных смыслом целей жизни. Учитывая, что студент, получая высшее профессиональное образование, пребывает в образовательном учреждении в течение 4 – 6 лет, это не может не отразиться на изменениях в его личности. Исторически сложилось так, что в отечественном образовании повышенное внимание уделяется усвоению обучающимися знаний. В последнее время считается, что «объем знаний удваивается каждые 5 – 7 лет и по этой причине в мировой и отечественной педагогике все активнее обсуждается вопрос о том, как совместить ограниченные сроки подготовки профессионала, лимитированный бюджет учебного времени образовательного учреждения с угрожающе быстрым расширением знаний, проблем, задач, ситуаций, которые выпускник должен знать и уметь профессионально решать» [1]. Поиском ответа на этот вопрос занимались многие ученые (Э.Ф. Зеер, Д.В. Чернилевский, Н.В.Фомин, А.А. Бодалев, Н.Я. Гарафутдинова, С.А. Борисенко, Н.В. Борисова, О.В. Душкина, О.И. Польшкина, В.А. Оганесов, Н.Э. Пфейфер, М.В.Семенова и др.). Образовательное учреждение должно готовить личность, способную разбираться в проблемах, не пасовать перед трудностями, проявлять инициативу и самостоятельность, находить основания для правильных решений, непрерывно продолжая учиться самостоятельно, развивать личностные качества в образовательном процессе.

Таким образом, высший смысл пребывания человека в системе высшего образования – максимальное развитие способностей, необходимых для его предстоящей профессиональной деятельности. Традиционная система профессионального образования в современных социально-экономических условиях не обеспечивает в полной мере реализацию условий, способствующих развитию личностных качеств, необходимых для конкурентоспособного специалиста. Поэтому возникла необходимость обратиться к альтернативному подходу в обучении и образовании, базирующемуся на гуманистических принципах и личностной направленности, когда «реализация цели развития личности осуществляется при вхождении человека в социальную общность, активном включении в групповую жизнедеятельность, понимании ценности собственного вклада и позитивном отношении со стороны социума» [2]. Личность студента признается главной ценностью образовательного процесса, который понимается не только как процесс усвоения ЗУНов (знаний, умений, навыков), но и как средство развития личностных качеств, необходимых для конкурентоспособности, студент занимает субъектную позицию.

Необходимо выстраивать образовательный процесс с учетом принципов лично ориентированного образования:

– признание студента главной ценностью образовательного процесса;

- осознание сущности образования участниками образовательного процесса;
- становление субъектной позиции студента.

Реализация первого принципа приводит к изменению позиции педагога по отношению к студенту и к самому себе, т. е. обеспечивает субъект-субъектные отношения. Педагог относится к обучаемым как к самостоятельным субъектам, способным учиться не по принуждению, а по собственному желанию и свободному выбору. Реализация второго принципа позволяет понимать образовательный процесс не только как процесс усвоения ЗУНов, но и использовать его как средство развития личностных качеств у студента, необходимых для конкурентоспособности. Реализация третьего принципа позволяет студенту, становясь субъектом учебной деятельности, обретать необходимые для этого свойства и качества личности: гибкость мышления и поведения, самостоятельность, умение поставить цель, анализировать и оценивать свои действия и другие, необходимые для конкурентоспособного специалиста.

Целью личностно-ориентированного образования является создание условий для проявления возможностей и способностей студента, рефлексивных механизмов поведения, самоопределения и самореализации в образовательном процессе, готовности принимать ответственные решения, при этом педагогическая тактика должна иметь сопровождающий характер.

Литература

1. Столяренко А.М. Психология и педагогика. М., 2001.
2. Осипова С.И. Теоретическое обоснование и реализация модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся // Дис. ... докт. пед. наук. Томск, 2000.

24 мая 2007 г.

М.В.Финько

УНИВЕРСИТЕТ И СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Анализируются особенности реформирования современного общества и его гражданских институтов, обосновывается необходимость выбора подходов к решению профессиональных задач в сфере образования, в том числе воспитания. Выявляются основные потребности студентов, работодателей, общества, государства, вуза, связанные с реализацией воспитательной функции образования. Автором предлагаются концептуальные положения организации воспитательной деятельности, ее целей, задач, направлений на примере исследовательского университета инновационно-предпринимательского типа (ЮФУ).

В современных условиях реформирования общества и его гражданских институтов, необходимости выбора подходов к решению профессиональных задач в сфере образования, в том числе воспитания, возникают новые потребности у студентов, у работодателей, у общества, у государства, у самого вуза, связанные с реализацией воспитательной функции образования. Возникновение обозначенных потребностей привело многие вузы к осознанию необходимости разработки концептуальных положений воспитательной деятельности. Сегодня одним из важнейших направлений работы высших учебных заведений страны является усиление в них воспитательной деятельности. Эта установка приобретает особое звучание в условиях перехода России к Болонским соглашениям. В этой связи является закономерным включение показателя «Воспитательная деятельность образовательного учреждения» в перечень показателей государственной аттестации и аккредитации вузов.

Воспитательная деятельность является одной из важнейших составляющих процесса формирования высококвалифицированного специалиста в любой области. Очевидно, что в современном динамичном мире необходимо адекватно реагировать на предъявляемые самой жизнью новые условия, и система высшего профессионального образования, имея дело с наиболее гибкой и динамичной частью социума (студенческой молодежью), просто не может оставаться в стороне от этого стремительного процесса. Она (система высшего профессионального образования) должна не просто следовать за стремительно меняющимися условиями жизни, но стараться направлять и упорядочивать это движение.

Студенчество занимает особое положение в социальной структуре общества, так как отличается высоким уровнем стремления к личностно-профессиональному самоутверждению,

творческим потенциалом, активным интересом к практическому участию в социальных преобразованиях России, собственным отношением к различным сторонам общественной жизни страны, собственными социальными ориентациями, и в недалеком будущем выступит определяющей силой социально-политического, экономического и культурного развития России. В этой связи Южный федеральный университет может и должен выступить в качестве интеллектуального, инновационного, культурного центра, способного оказывать влияние на формирование образовательного пространства Юга России, обеспечить эффективную интеграцию личности студентов университета в социальные, правовые, экономические и нравственные координаты общества, а также принять участие в решении геополитических проблем региона через воспитание национальных кадров, ориентированных на обеспечение единства страны и региона, на межконфессиональную, национальную толерантность.

В ситуации выбора основных направлений деятельности нового университета, определения его миссии, необходимо выделить *блок задач*, связанных с формированием у студентов ключевых личностных и профессиональных компетенций, включающих знание основ и традиций национальной культуры, активную гражданскую позицию, умение брать ответственность на себя и т.д. В связи с этим, современный университет (ЮФУ) должен формировать оптимальную *социокультурную среду*, в которой студенческая молодежь может приобретать социальные и коммуникативные навыки, нормы и ценности личностной, корпоративной, профессиональной культуры. Создание и сохранение такой социальной, профессиональной и личностно-ориентированной среды требует определенной аналитической работы, выделения концептуальных идей, целей и приоритетных направлений.

В качестве основных концептуальных идей развития воспитательной и социальной работы в ЮФУ могут выступить:

- Интеграция науки, образования и практики в воспитании.
- Ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества.
- Социокультурная сообразность.
- Деятельностная основа и взаимодействие с разными людьми.
- Целостность образовательного процесса.
- Воспитание в контексте профессионального образования.
- Компетентностный подход.
- Вариативность, добровольность и право выбора студента.
- Образовательное пространство с высоким воспитательным потенциалом.
- Сочетание административного управления и самоуправления студентов.
- Открытость, преемственность, гибкость воспитательной системы вуза.
- Толерантность и межкультурное взаимодействие.
- Социальная защищенность.

Перечисленные концептуальные идеи позволяют сформулировать приоритетные цели социальной и воспитательной работы в ЮФУ:

- воспитание студентов как граждан правового, демократического государства, способных к созидательному решению личных и общественных проблем в условиях гражданского общества;
- воспитание студентов как профессионально компетентных специалистов, способных решать профессиональные проблемы, выбирая оптимальные пути их реализации;
- воспитание студента, изначально адаптированного к определенному социальному положению (специалист с высшим образованием, ориентированный на карьерный рост, на возможность участия в политической жизни общества и т.д.);
- воспитание студентов как членов общества, неотъемлемыми качествами которых являются толерантность, способность к пониманию и взаимодействию с представителями различных национальностей, конфессий и культур.

Основные направления социальной и воспитательной работы ЮФУ:

- определение внутренней и внешней политики в области воспитания;
- организация ресурсного обеспечения воспитательной деятельности;
- определение приоритетных задач воспитания студентов;
- определение механизмов реализации воспитательной деятельности;
- выделение нормативно-правовых основ воспитательной деятельности;
- определение содержания и организации воспитательного процесса;
- выделение структур управления воспитательной деятельностью университета;

– определение механизмов социальной поддержки студентов.

Условиями успешной реализации перечисленных направлений могут выступить: создание ресурсного фонда реализации воспитательной деятельности, нормативов финансирования ее в университете; создание системы связей с другими вузами и социальными партнерами по воспитанию студентов; создание необходимой нормативно-правовой базы; создание учебно-методической базы; наличие структурных подразделений, реализующих основные направления воспитательной деятельности; создание системы стимулирования деятельности преподавателей, занимающихся воспитанием студентов за пределами аудиторной нагрузки; и решение кадровых вопросов, связанных с подготовкой и переподготовкой специалистов в области воспитания.

При таком подходе основные направления деятельности воспитательной и социальной работы ЮФУ конкретизируются в следующих задачах:

- Разработка концепций социальной и воспитательной деятельности ЮФУ.
- Создание условий для социализации студентов, формирования активного, самоуправляемого студенческого социума, в котором могут успешно реализовываться лидерские качества студенческой молодежи, формироваться их активная гражданская позиция и позитивное мировоззрение.
- Реализация основных направлений молодежной политики в Южном федеральном округе.
- Определение ориентиров в формировании гражданской культуры и правового самосознания специалиста-выпускника ЮФУ.
- Реализация основных социальных гарантий студентов в образовательной системе университета.
- Разработка модели и реализация взаимодействия административных структур (федеральных, региональных, муниципальных), направленных на решение проблем трудоустройства выпускников.
- Создание условий для развития творческого потенциала студентов.
- Разработка программ и проектов воспитательной деятельности, направленных на формирование профессиональной и личностной культуры специалиста.
- Деятельность по содействию трудоустройству студентов и выпускников (ЦСТСВ).
- Создание условий для сопровождения оптимального выбора студентом собственной образовательной траектории.
- Выявление категории нуждающихся студентов и оказание им социальной поддержки и помощи в рамках имеющихся возможностей университета.
- Поддержка студенческих инициатив, реализация социально-значимых проектов. Развитие системы студенческого самоуправления.
- Поддержка академических университетских традиций в организации обратной связи с выпускниками.

3 июня 2007 г.

О.В. Шемет

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ПАРАДИГМЕ

На современном этапе развития высшей школы управление качеством образования обычно рассматривается в контексте пространственного подхода к организации образовательного процесса. Предпринята попытка анализа изменений в системе управления вузом (в целях, организационных формах, содержании управления) при переходе к пространственной парадигме. Проблема управления, и как следствие повышения качества образования, выводится из горизонта формального межсубъектного взаимодействия преподавателей и студентов вуза в гораздо более многомерный контекст поиска своего места в образовательной системе, выстраивания личностных образовательных пространств преподавателя и студента как субъектов управления, определяющих базисные, в пространственной парадигме, представления и потребности в области совершенствования качества.

Важнейшим, ключевым вопросом любого обучения является качество образовательного процесса. Особенностью современного этапа развития высшего образования является включение проблемы управления качеством в несколько иной контекст, а именно рассмотрение этой

проблемы с точки зрения пространственного подхода к организации образовательного процесса в вузе. Предпримем попытку анализа изменений в системе управления вузом (в целях, организационных формах, содержании управления) при переходе к пространственной парадигме.

Традиционные представления о повышении качества образования формировались в контексте частных, преимущественно количественных изменений тех или иных критериев качества, степени их определенности, обязательности и др. Гораздо более существенные вопросы о социально-психологической, культурной, системной обусловленности тех или иных феноменов качества образовательных систем практически не рассматривались. В контексте пространственного подхода, напротив, наибольшее внимание уделяется субъективной обоснованности тех или иных аспектов качества. Соответственно проблема управления, и как следствие повышение качества образования, выводится из горизонта формального межсубъектного взаимодействия преподавателей и студентов вуза в гораздо более многомерный контекст поиска своего места в образовательной системе, выстраивания личностных образовательных пространств преподавателя и студента как субъектов управления, определяющих базисные в пространственной парадигме представления и потребности в области совершенствования качества.

Таким образом, меняется и направление решения проблемы качества – от частных усовершенствований отдельных форм организации образовательной деятельности – к последовательной реконструкции всей образовательной системы в соответствии с потребностями заказчиков образовательной деятельности и с учетом перспективных потребностей в получении конкурентных преимуществ на фоне глобальной образовательной среды. Отметим, что основания для такого изменения угла зрения на эту проблему в меньшей степени связаны с изменениями собственно научных представлений о теории и практике образования. В гораздо большей степени эти изменения обусловлены сменой приоритетов управления в образовании.

Рассмотрим как трансформируются цели, содержание управления и его организационные формы в свете пространственного подхода. С точки зрения лично ориентированного образования, основной целью высшей школы является развитие и саморазвитие личности, а ЗУНы входят в качестве одного из показателей лично профессионального развития будущего инженера. Логично предположить, что в управлении качеством образования при таком подходе в качестве приоритетной цели тоже должно выступать лично профессиональное развитие студентов. Системная же организация образовательного процесса, в которой принципиально отсутствует место человека, ориентирована на управление стандартными показателями (оценки, зачеты и т. д.), лично профессиональное развитие студентов и развитие профессиональной компетенции преподавателей ее интересует в меньшей степени.

При пространственном подходе к организации образовательного процесса высшего профессионального образования, в силу его антропоцентричности, появляется возможность управлять личностным развитием субъектов образования: и преподавателей и студентов. Предметом управления при таком подходе становится их учебная деятельность. Поясним эту мысль. Образование становится качественным, когда оно постоянно обновляется. Преподаватель развивается при постоянном обновлении содержания, форм и средств обучения. Он является частью интегрального образовательного пространства. Постоянно сотрудничая с другими преподавателями, непрерывно выстраивая межпредметные связи, он развивает науку и развивается сам. Развитием его личностного, научного, профессионального потенциала можно и нужно управлять. Однако преподаватель не единственный субъект управления в образовании. Для пространственной парадигмы характерна разноуровневость субъектов управления: Ученый Совет, как некий коллективный орган; факультет во главе с деканом, как совет по научному развитию; преподаватели, которые координируют межпредметные связи, совместно выстраивая интегральные образовательные пространства и, наконец, студенты, самостоятельно выбирающие образовательные маршруты.

При системном подходе к организации образовательного процесса в вузе основу образовательной системы составляет именно метатекст в его классическом понимании, который выполняет организационно - управленческую функцию по отношению к множеству образовательных систем. Он задает образовательные стандарты, системные требования к образованию, определяет порядок и соотношенность образовательных систем в реальном пространстве, регламентирует деятельность образовательного процесса, задает границы образовательной системы, ее параметры и ритм. С этой точки зрения образовательную систему можно представить следующей формулой, изображенной на рис. 1.

$$\text{ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА} = \Sigma \text{ ОТДЕЛЬНЫХ ГОСТОВ} + \text{СИСТЕМНЫЙ ЭФФЕКТ}$$

Рис 1. Формула образовательной системы

В формуле отсутствует место человека, а следовательно, при таком подходе любой преподаватель, как и студент, могут быть легко заменены другими, что инициирует их отчужденность от изучаемого материала. Сумму образовательных стандартов реализуют субъекты управления всех уровней. В рамках системного подхода все стандартизировано. Место человека в образовательной системе отсутствует. Вся система представляет собой один большой *метатекст*. Увеличение и усиление его за счет частных, преимущественно количественных изменений и модернизаций приводит лишь к некоторому усилению системного эффекта, измеряемого в некоторых количественных параметрах (оценки, стандартные показатели). Здесь принципиально не происходит личностного развития ни преподавателей, ни студентов. Множество образовательных систем, определенным образом организованных с помощью метатекстовых описаний, не могут составить образовательного пространства. Из совокупности образовательных систем метатекст создает новую, более сложную и масштабную образовательную систему. Усложнение образовательных систем само по себе не приводит к образовательному пространству, хотя и составляет его важнейшее формальное условие. Образовательная система становится образовательным пространством, когда она открывает перед человеком возможность занять в ней свое собственное, одному ему принадлежащее место. Место человека – концептообразующий элемент образовательного пространства.

Интегральное образовательное пространство возникает тогда, когда преподаватель и студент находят свои места, выстраивают личностные образовательные траектории. Если несколько преподавателей интегрируют содержание, формы и методы своих предметов вокруг некоторой проблемы, то возникает некое интегральное образовательное пространство, центром которого является студент. Преподаватель выступает в данном случае в роли субъекта мыслительной деятельности. Это инициирует реакцию студента, побуждает его к мыслительной деятельности, что формирует у него личностное знание.

Управление образованием с точки зрения пространственного подхода – это управление его субъектами, прежде всего преподавателем и студентом. Предметом управления выступает учебная деятельность студентов и преподавателей. Образование становится качественным, когда оно постоянно обновляется. Обновляется же оно за счет личностно профессионального развития студентов и преподавателей. Таким образом, *цель управления* в контексте пространственного подхода – это управление личностно профессиональным развитием субъектов образования. Поэтому управление образованием ориентируется на этот показатель как приоритетный. Преподаватель развивается, когда он постоянно обновляет содержание, формы, методы образования. Он является частью интегрального образовательного пространства, поэтому, чтобы развиваться, он должен непрерывно выстраивать межпредметные связи. Постоянное сотрудничество с другими преподавателями развивает науку. Вот именно этим развитием научного, личностного, профессионального потенциала необходимо управлять с точки зрения пространственной парадигмы. Таким образом, при пространственном подходе вышеприведенная формула трансформируется в вид, представленный на рис. 2.

Отсюда следует, что интегральное образовательное пространство шире системы и включает ее в себя как один из компонентов. Именно в интегральном образовательном пространстве, в силу его полиструктурности, создаются условия для личностно профессионального развития студентов и повышения личностно профессиональной компетенции преподавателей.



Рис. 2. Формула интегрального образовательного пространства

Управление личностно профессиональной компетенцией преподавателей и личностно профессиональным развитием студентов позволяет повышать качество образования. Следует заметить, что предлагаемая формула является лишь некоторой модификацией существующей модели высшего профессионального образования, однако она несет в себе огромный потенциал в контексте управления качеством инженерного образования и ориентирована на развитие нового поколения педагогов.

Современная образовательная практика требует нахождения гуманитарных оснований высшего технического образования. В этой логике именно пространственный подход оказывается одним из средств, позволяющих наращивать знания об окружающей реальности и одновременно реконструировать эту реальность:

- приоритетность самостоятельного обучения;
- приоритетность совместной деятельности;
- приоритетность опоры на личностный опыт студентов;
- приоритетность системности, ступенчатости обучения;
- обратной связи;
- актуализация результатов, элективности и осознанности обучении;
- развитие образовательных потребностей.

Базовый критерий успешности и качества высшего профессионального образования с точки зрения пространственной парадигмы есть уровень личностно профессионального развития будущего инженера, являющегося интегральным свойством личности субъекта. Компонентами личностно профессионального развития выступают: профессиональная идентичность (ценностно-целевые основы); профессиональная зрелость (личностно-смысловая нагрузка будущей деятельности); профессиональная компетентность (когнитивно-методологический уровень). Индивидуальный путь профессионального становления личности определяется действием двух групп факторов: индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных), соотношение между которыми меняется в процессе профессионализации.

Качество профессионального становления личности определяется степенью интеграции личностных новообразований и форм профессиональной активности (накопление, взаимодействие, объединение функциональных систем, обеспечивающих решение конкретных задач профессиональной деятельности и развития). Интегральное образовательное пространство в силу своей динамичности дает возможность осуществлять вышесказанное. Поэтому при решении задачи управления качеством инженерного образования сразу встает вопрос о необходимости проектирования и организации интегральных образовательных пространств вузов.

Проектирование, как одна из функций управления процессом образования в контексте пространственной парадигмы позволяет:

- осуществлять в диалектическом единстве интеграцию и дифференциацию содержания обучения за счет группировки проблемных модулей учебного материала, что позволяет решать проблему уровневой и профильной дифференциации в процессе обучения;
- осуществлять самостоятельный выбор студентами того или иного варианта образовательного пространства в зависимости от уровня своей обученности и обеспечивать индивидуальный темп усвоения программы;
- использовать проблемные ситуации как сценарий для создания преподавателями педагогических программных средств;
- переносить акцент в работе преподавателей в сторону консультативно-координирующих функций управления познавательной деятельностью обучаемых.

Интегральное образовательное пространство проектируется с учетом специфических принципов обучения: модульности, структуризации, гибкости, оперативности, паритетности, реализации обратной связи.

Принцип модульности состоит в использовании в процессе обучения модулей как основного средства усвоения обучающимися дозы учебной информации о предполагаемой профессиональной деятельности. Принцип модульности предполагает индивидуализацию обучения, поскольку обеспечивает вариативность его содержания и способов усвоения в зависимости от базовой подготовленности студентов, а также особенностей их специализации.

Принцип структурирования содержания обучения означает деление учебного материала в рамках интегрального образовательного пространства на структурные элементы, перед каждым из которых ставится вполне определенная деятельностная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающим ее достижение. Интегральным

образовательным пространством реализуется комплексная дидактическая цель, включающая в себя интегрирующие дидактические цели.

Принцип гибкости как стержневой характеристики пространственного подхода означает способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям. Гибкость затрагивает структурный, содержательный и технологический аспекты учебного процесса. Учебный процесс, регламентированный пространственным подходом, по мере изменения характера или поведенческих моделей педагога и с учетом индивидуальных особенностей студента может быть изменен путем перемены количества, структуры и последовательности усвоения содержания интегрального образовательного пространства (структурная гибкость). Содержательная гибкость отражается, прежде всего, в дифференциации обучения, а технологическая в вариативности методов обучения, мобильности контроля и оценки. Рассматриваемый принцип, как процессуальный аспект пространственного подхода включает вариативность методов и средств, гибкость системы контроля, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности студентов.

Принцип оперативности предполагает в первую очередь организацию системы оперативной обратной связи в учебном процессе с целью своевременного контроля, коррекции и оценки успешности обучения в интегральном образовательном пространстве.

Принцип паритетности, при котором одним из факторов, определяющих успешность обучения в интегральном образовательном пространстве, является уровень субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом. В отличие от классической схемы «педагог-передатчик – студент-получатель», отводящей последнему роль пассивного участника учебного процесса, технологии пространственного подхода предполагают активное сотрудничество, при котором преподаватель выступает в роли консультанта-координатора, а студент самостоятельно осваивает материал интегрального образовательного пространства.

Принцип реализации обратной связи обеспечивает управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля лично-профессионального развития. Интегральные образовательные пространства, обустроенные системой самоконтроля и самоорганизации, позволяют перевести информационно-контролирующие функции преподавателей в собственно координирующие функции студентов.

Специфика принципов проектирования интегрального образовательного пространства: деятельность активная, индивидуализация, партнерское взаимодействие, рефлексивность, свобода выбора и ответственность за него. Все принципы проектирования интегрального образовательного пространства не только не противостоят существующим принципам управления качеством образования в рамках традиционного системного подхода, но и в силу тесной взаимосвязи с принципами лично-ориентированного образования значительно расширяют возможности управления качеством образования. Можно предположить, что дидактическая система пространственного подхода, основанная на интеграции вышеуказанных принципов проектирования интегрального образовательного пространства, будет способствовать формированию необходимого уровня лично-профессиональной культуры будущих инженеров.

Необходимо отметить, что пространственная парадигма базируется на принципах культуросообразного образования, исходным представлением которого является существующий универсум культуры как объемлющая по отношению к образовательному пространству и образовательной среде реальность. Наивысшая степень развития образовательной среды это интегральное образовательное пространство, в котором не только актуализировано максимальное количество субъект-субъектных отношений и связей, а также реализуются процессы личностного развития его участников (самоактуализация, самореализация, саморазвитие). Таким образом, качество высшего профессионального образования в пространственной парадигме оказывается обусловленным качеством интегрального образовательного пространства, соответствующим некоторым базовым критериям: человекоцентричности, интегративности, многоаспектности, универсальности и целостности.

14 мая 2007 г.

И. С. Якунина

ВЛИЯНИЕ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСТВА

Рассматривается влияние института высшего образования на ценностные ориентации современного студенчества, что трансформация функций высшего образования повлияла на жизненные стратегии вузовской молодежи. Произошли изменения мотивации получения высшего образования. Если раньше высшее образование рассматривалось как терминальная ценность, то сейчас все большее число студентов рассматривает его как средство, ресурс, который в будущем поможет достичь желаемого. Такая ситуация обусловлена снижением престижа, низкой оплатой высококвалифицированного труда и нехваткой рабочих мест.

Институт образования оказывает существенное влияние на процесс социализации, становления личности молодого человека. Отмечается взаимосвязь жизненных стратегий студентов и социальных функций образования, прежде всего высшего. Изучение этой проблемы позволяет не только проследить динамику ценностных ориентаций студенчества, но и проанализировать взаимовлияние изменений в системе образования и процессов самоопределения студенческой молодежи. Проявляются новые функции образования, оно начинает все больше влиять на жизненные стратегии индивидов. Изучение последних приобретает особую актуальность в обществе, находящемся в состоянии перехода от одной системы отношений к другой. В основе конструирования жизненных стратегий индивидов (в данном случае – студенческой молодежи) лежит определенная система ценностей, представлений, в том числе и о наиболее приемлемых путях, способах достижения жизненных целей.

Вузы в условиях становления рыночных отношений и трансформации общества все в большей мере оказываются связаны с рынком образовательных услуг, выполняя тем самым сервисную функцию и таким образом воздействуя на стратегии поведения молодежи, предлагая самый разнообразный спектр освоения специальностей от самых престижных до не пользующихся особой популярностью. В свою очередь жизненные стратегии, установки молодых людей влияют на трансформации социальных функций образования и на механизм их осуществления. Многие функции института образования, как уже отмечалось выше, претерпели изменения. В новых условиях вузы вынуждены принимать на себя не свойственные им функции: предпринимательские, коммерческие, стабилизационные. Система высшего образования стала реализовывать функции социальной защиты: как средство освобождения от службы в армии, канал снижения части социального напряжения на рынке труда. Существенна роль высшей школы как сферы капиталовложений, инвестиций в «человеческий капитал». Речь идет не только о негосударственных образовательных учреждениях и коммерческом наборе в государственные вузы, но и о том, что семьи абитуриентов активно финансируют их подготовку к конкурсному отбору при поступлении.

Можно согласиться с мнением, что современная система образования, сохраняя традиции и одновременно воспринимая инновации, в процессе реализации своих основных функций обогащает последние новыми характеристиками и механизмами осуществления [1, с.102].

На примере вузов Ростова на/Д и области можно выделить несколько характерных внешних особенностей современной ситуации в сфере высшего образования [2].

- отсев учащихся школ и вузов носит ярко выраженный социальный характер (доля выходцев из семей рабочих и крестьян сократилась более чем вдвое);
- механизм пополнения студенчества делает вузовскую систему самовоспроизводящейся (более половины студентов – выходцы из семей с высшим образованием);
- доля благополучных в материальном положении студентов составляет $\frac{3}{4}$ всего состава студенчества;
- наблюдается социальная селекция по территориальной общности (выходцы из сельской местности составляют 10%).

Как известно, к студенчеству относится молодежь, занятая в сфере высшего образования для получения определенной профессии, связанной с высококвалифицированным трудом. Однако в настоящее время выбору профессии предшествует решение получить диплом, как определенный социальный статус, ресурс, который в дальнейшем поможет добиться высокого материального

положения. Таким образом, можно говорить о формировании социально-статусной составляющей мотивации получения высшего образования и превалировании ее над профессиональным компонентом. Только 10-15% студентов вполне осмысленно выбирают соответствующую вузовскую специализацию [2], причем только в ситуации неограниченности их выбора материальными возможностями семьи и наличием социальных связей. Таким образом, значительная часть поступающих в вузы руководствуется инструментальной ценностью высшего образования, рассматривает его как средство достижения своих целей.

Закономерным выражением прагматично-утилитарного отношения к образованию является предпочтение современными студентами «прибыльных», выгодных, с их точки зрения, профессий. На первый план в шкале предпочтений выдвигаются профессии «финансово-экономические». Мотивационная доминанта приоритета этих профессий – высокий уровень заработной платы. Следующая группа – профессии из сферы юриспруденции, занимающие второе место на шкале предпочтений. Далее идут инженерно-технические профессии (включая программистов), медицинские, бизнес-искусства (дизайнер, модельер, специалист по рекламе), психолого-педагогические [3]. Однако еще раз хотелось бы подчеркнуть, что выбор профессии современным студенчеством является «вынужденным». Существуют три основных вида ограничения: уровень подготовленности респондентов; финансовые возможности родителей; связи, которые родители могут задействовать.

Характер профессионального самоопределения студенческой молодежи можно определить как двойственный. Двойственность проявляется в следующем: с одной стороны присутствует «идеальное» намерение, базирующееся на интересе к специальности – освоить ее, реализовать свою профессиональную подготовку, найти соответствующую работу и т.д. Но поскольку реализация такого плана, как правило, затруднительна (не востребованность рынком труда, низкая оплата высококвалифицированного умственного труда), студенты формируют в качестве возможного варианта более реальный – найти любую работу, не обязательно по специальности, но обеспечивающую приемлемый доход. В силу этого возможна ситуация, при которой вузы практически будут давать профессиональное образование лишь номинально [4].

Ориентация на успех является основной жизненной стратегией современной молодежи. Для выражения кредо современного студенчества можно использовать девиз, сформулированный самими студентами: «Добиться успеха в жизни, жить в кайф; получить все и сразу!» [5, с.111]. Хорошее образование в этом процессе становится главной стартовой ступенью в достижении жизненного благополучия. В соответствии с мотивами получения образования можно типологизировать студентов. В основу данной типологии положена та или иная доминирующая жизненная стратегия, соответствующая той или иной функции образования: прагматической, статусно-престижной, социокультурной, профессиональной [6]. Выделены следующие пять типов: 1 – доминирующая жизненная стратегия: успех в жизни, что соответствует прагматической функции образования; 2 – стать высокообразованным, культурным человеком, что соответствует социокультурной функции образования; 3 – стремление к материальной обеспеченности, что соответствует прагматической функции образования; 4 – иметь профессию, что соответствует профессиональной функции образования; 5 – достижение определенного социального статуса, что соответствует статусно-престижной функции образования. Таким образом, можно сделать вывод: современный студент все в большей мере становится практичным, что проявляется в стремлении с помощью образования добиться успеха в жизни, материального благополучия и соответствующего социального положения.

Т.Ф. Алексеев, И.А. Рудакова, Л.И. Щербакова выделили типологию студенчества по признакам качества потребления образовательных услуг и по поведенческим стратегиям в сфере высшего технического образования [7].

1. «*Организатор*». Профессионально неориентированный тип студенчества (15,65%). Обладая хорошо развитым интеллектом и образовательно-поведенческой активностью, «организатор» выбирает высшее техническое образование как сферу деятельности, позволяющую удовлетворить образовательную потребность, использует социальный институт образования для пополнения своих жизненных ресурсов. В силу профессиональной «инертности» мотивационно-поведенческой реализацией у данного типа студенчества становится личностная реализация, достижения признания в студенческой или другой значимой среде. Диплом для него не самоцель, а средство для дальнейшей реализации своих жизненных планов. Тип «организатор» теоретически соединяется со стремлением к руководящей деятельности.

2. *«Профессионал»*. Для высшего технического заведения это ожидаемый, «разыскиваемый» среди абитуриентов тип студенчества. «Профессионал» обладает потребностью в самореализации именно в технической образовательной сфере (35,65%). Однако на характер познавательного поведенческой активности этого типа студенчества в вузе повлияли изменения, произошедшие в обществе и самом образовании. Этим объясняется невысокая научная активность, участие в научных конференциях и других мероприятиях (2,6% опрошенных). Невостребованность научного потенциала, его социальная незащищенность в настоящее время сказались на поведенческих стратегиях студенчества. Они выбирают не фундаментальное образование, а «быстрое», прикладное, дающее в перспективе работу и заработка.

3. *«Универсал»*. Тип студенчества без выраженной профессиональной ориентации, воспринимающий образование как трамплин в своей будущей карьере (34,78%). Поэтому, при наличии выбора, они склоняются в сторону престижного вуза, определяя тем самым свое будущее социальное положение, а не личностное развитие в соответствии со своими способностями. Карьерными планами определяется также и познавательная активность у этого типа студенчества. Им нужны свидетельства престижности: отличные оценки, «красный» диплом, дипломы олимпиад и конкурсов и другие знаки успешности. Этот тип в большей степени, чем тип «профессионал» ориентирован на материальное благополучие и карьеру.

4. *«Середняк»*. Это профессионально неадаптированная молодежь со средними интеллектуальными способностями (10,43%). Отношение к высшему техническому образованию – как средству, способу расширения адаптационных возможностей данного типа студенчества. Им важна «корочка» диплома о высшем образовании, не отнимающая у них много времени и средств для ее получения. Этим объясняется академическая пассивность данного типа студенчества, которая компенсируется социальной и поведенческой активностью, в том числе и в самостоятельном трудоустройстве даже во время учебы. Многие студенты данного типа даже имеют работу, которая для них приоритетна.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что стремление молодежи к получению высшего образования объективно не снижается. Динамику роста численности студентов вузов определяет широко распространенное представление, что для того, чтобы добиться чего-то в жизни, высшее образование необходимо. Однако все чаще к образованию значительная часть студентов относится сугубо инструментально, в качестве своей образовательной стратегии они выбирают не получение знаний, а диплома, который открывает возможности в будущем. Не случайно, для многих из них характерно пренебрежительное отношение к знаниям, стремление получить их, не тратя времени и сил (всем известен лозунг «сдать и забыть»).

На наш взгляд, это можно объяснить прежде всего тем, что многие студенты уже во время учебы понимают, что вряд ли будут работать по своей специальности в силу ее низкооплачиваемости или нехватки рабочих мест. Во-вторых, многие студенты совмещают учебу с работой. На ответственное исполнение своих прямых обязанностей у них просто не хватает времени. Поэтому важнейшая задача молодежной политики состоит в создании условий для эффективной самореализации и самоутверждения, социализации молодых людей в обществе.

Литература

1. *Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Профессиональное образование и рынок труда // Социологические исследования. 2003. №4.
2. *Бойко Л.И.* Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества // Социологические исследования. 2002. №3.
3. *Мкртчян Г.М.* Стратификация молодежи в сферах образования, занятости, потребления // Социологические исследования. 2005. №2.
4. *Омельченко Е.Л.* Стилевые стратегии занятости и их гендерные особенности // Социологические исследования. 2002. №11.
5. *Лисаускене М.В.* Поколение NEXT – прагматичные перфекционисты или романтики потребления // Социологические исследования. 2006. №4.
6. *Сорокина Н.Д.* Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студентов // Социологические исследования. 2003. №10.
7. *Алексеев Т.Ф., Рудакова И.А., Щербакова Л.И.* Рельефы идентификационного пространства российского студенчества. Новочеркасск, 2005.

25 мая 2007 г.