

ISSN 2303-9744 (Online)

B38

16+

Научный журнал



«Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» № 2. – 2015



МОСКВА - ЧЕРНОГОРСК, 2015

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.

В38

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия.

Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012.**

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу: URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и URL: <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), К.Г. Языков (зам. гл. редактора),
Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.А. Ильина, И.Н. Козубцов, И.М.
Кыштымова, В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина,
Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева
Ответственный секретарь А.С. Щукин.

Адрес редакции:

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

Для авторов Ichpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvetSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 08.06.2015 (Online), 15.06.2015 (Print).

Выпускающий редактор Л. Ф. Чупров.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

© Авторы сообщений, 2015.

© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2015.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copytrust.ru) 05.11.2012 г.
Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

СОДЕРЖАНИЕ

Об этом номере журнала (вступительное слово главного редактора).....4

Педагогические науки

Гончар М. В. Образовательная деятельность сельских ремесленных учебных мастерских в начале XX века на Юге Украины.....5

Дуля А. В. Использование междисциплинарных связей в высших морских учебных заведениях при формировании экологической компетентности.....14

Кохановская Е. В. Влияние правительственного сектора на развитие естественно-математического образования в учебных заведениях Украины XIX - начале XX века.....22

Кузьменко Ю. В. Эволюция взглядов на понятие «человеческий капитал» в научных исследованиях.....31

Рощин И. Г. Сохранение здоровья учащихся общеобразовательных школ как необходимое условие успешности их физической подготовки к жизни.....45

Савченко Т. А. Формирование в высшем учебном заведении умений и навыков профессионально ориентированного общения у будущих социальных педагогов.....51

Хусьяинов Т.М. Причины и возможности получения второго высшего образования российскими студентами60

Психологические науки

Сабанин П. В. Особенности познавательного развития младших школьников с разным уровнем словесно-логического мышления79

Саипова М. Л. Манипулятивный подход в педагогическом общении: основные признаки и индикаторы.....88

Чудакова В.П. Психологическая готовность к инновационной деятельности как фактор конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях.....94

Медицинские науки

<i>Хаджиделева Д., Гарнизов Т.</i> Необходимость развития профессионального общения в акушерстве.....	107
Рецензенты номера	118
Содержание / TABLE OF CONTENTS	4 / 119

ОБ ЭТОМ НОМЕРЕ ЖУРНАЛА (вступительное слово главного редактора)

Предлагаемый читателю номер журнала выходит в почти полном формате с тремя научными направлениями: педагогические науки, психологические науки, медицинские науки.

Раздел «Педагогические науки» в представленном номере самый объемный. Его авторами являются плеяда представителей Украины (М. В. Гончар, А. В. Дуля, Е. В. Кохановская, Ю. В. Кузьменко, И. Г. Рощин, Т. А. Савченко) и России. Если первых объединяет единый научный руководитель, то автор из Нижнего Новгорода – это, хоть и молодой ученый, но уже имеющий солидный Индекс Хирша. Для его-то возраста.

Психологические науки представлены статьями уже «старейшего» участника нашего журнала П. В. Сабанина и нового автора М. Л. Саиповой из Ташкента (Узбекистан).

Традиционно по медицинским проблемам в нашем журнале публикуют свои материалы представители Болгарии. Вот и в этом номере размещена совместная статья Д. Хаджиделевой и Т. Гарнизова (София, Болгария).

Редакция журнала, уже традиционно, выражает признательность Мухиддину Мухамматовичу Бафаеву, советнику гл. редактора ЭНЖ «Наука. Мысль: электронный периодический журнал» по Узбекистану (Бухара, Узбекистан) за сотрудничество и оперативное предоставление материалов узбекских коллег в журналы, прописанные в Южной Сибири, и поздравляет его с назначением и.о. заведующего кафедрой психологии Бухарского государственного университета.

В этом номере приняли участие со своими материалами авторы из России, Болгарии, Узбекистана и Украины.

Сетевая версия №2. – 2015 расположена в свободном доступе на сайте по адресу URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/211>

Гл. редактор журнала, к. псих. н. Л. Ф. Чупров.



УДК: 377 (477.7) (09)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕЛЬСКИХ РЕМЕСЛЕННЫХ УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА НА ЮГЕ УКРАИНЫ¹

М. В. Гончар, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета (г. Херсон, Украина), e-mail: m.honchar@gmail.com

Резюме. В статье дана характеристика образовательной деятельности сельских ремесленных учебных мастерских на юге Украины в начале XX века.

Ключевые слова: сельские ремесленные мастерские, Юг Украины, ремесленное сельскохозяйственное образование.

Поиск эффективных моделей подготовки квалифицированных рабочих кадров требует от педагогической науки учета опыта приобретенного в разные исторические периоды. Одними из таких достижений педагогического поиска являются наработки педагогической мысли времен Российской империи, так как именно в это время происходило формирование государственной системы подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Вопрос подготовки квалифицированных рабочих для нужд народного хозяйства находился в поле зрения исследователей как времен царской России (И. Анопов, И. Максин, В. Ерастов, А. Неболсин, С. Владимирский и др.) так и советского периода (С. Батышев, М. Пузанов, Г. Терещенко, А. Веселов, Н. Кузьмин, Л. Костюкевич и др.). В наше время, различные его аспекты нашли отражение в исследованиях Э. Днепров, И. Галкина, И. Ликарчука, Н. Слюсаренко, С. Улюкаева, А. Анищенко, С. Сытняковской, С. Богатчук и др.

Целью данной публикации является анализ особенностей организации образовательного процесса в одном из типов низших профессиональ-

¹ Статья рекомендована: Слюсаренко Нина Витальевна, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет (г. Херсон, Украина).

ных учебных заведений – сельских ремесленных учебных мастерских (на примере учреждений, которые функционировали на юге Украины в начале XX века).

Установлено, что первые сельские учебные ремесленные мастерские были организованы в 1896 г. в Уфимской губернии и Санкт-Петербурге [12]. Их дальнейшему распространению способствовало утверждение Государственным Советом в 1897 г. Положения о сельских ремесленных учебных мастерских.

Целью этого типа низших профессиональных учебных заведений было осуществление подготовки рабочих для сельского хозяйства способных ухаживать, управлять земледельческими машинами и орудиями, производить их ремонт, изготавливать новые орудия, несложные детали машин и другой сельскохозяйственный инвентарь [6, с. 110].

В условиях активной механизации сельского хозяйства такие специалисты были крайне необходимы для помещичьих экономий и крестьянских хозяйств. Об этом Н. Гошкевич писал так: «...отсутствие в нашем земледельческом государстве рабочих, опытных в уходе за земледельческими машинами и орудиями ощущалось уже давно» [8, с. 23].

Исследователь Э. Днепров относил указанный тип учебных заведений к сельскохозяйственным [9, с. 435], но по нашему убеждению, исследовав особенности организации учебного процесса в этом типе учреждений, их необходимо отнести к низшим ремесленным заведениям, обслуживающим нужды сельскохозяйственного производства. Похожие мысли находим в исследовании А. Веселова [5, с. 37].

Для идентификации этого направления учебных заведений И. Галкин предложил понятие «ремесленное сельскохозяйственное образование», предусматривающее систему ремесленных сельскохозяйственных учебных заведений порожденных индустриальной модернизацией аграрного производства, и направленных на подготовку специалистов, способных пользоваться, хранить, обслуживать и ремонтировать сельхозтехнику и оборудование, а также изготавливать простые детали к ней [7, с. 5].

А. Веселов рассматривал необходимость создания сельских ремесленных учебных мастерских как результат поиска дешевого, по размерам расходов на обучение, ремесленного учебного заведения [5, с. 39]. Хотя, по нашему мнению, учитывая дотацию в размере 10 тыс. руб., которую предоставляло царское правительство для создания мастерских, и расходы, которые осуществляли земства и отдельные меценаты, создание таких заведений было не из дешевых. Так, например, стоимость оборудова-

ния Мелитопольской мастерской составляла 14 тыс. 141 руб., а мастерской имени Гаюса – 7 тыс. 500 руб., а стоимость учебных сооружений – 75 тыс. и 60 тыс. руб. соответственно [12, с. 386, 408].

Еще одним фактором, способствовавшим не только возникновению, но и распространению учебных мастерских, было недовольство производителей и промышленников подходом к подготовке квалифицированных рабочих кадров, которых, учитывая быстрые темпы механизации промышленности и сельского хозяйства, постоянно не хватало.

В своей деятельности учебные мастерские руководствовались собственными уставами, которые, как правило, передавали содержание Положения 1897 г. и могли учитывать местные особенности.

Сначала мастерские находились в ведении Министерства финансов, а с 1905 г. – Министерства торговли и промышленности.

К началу 1917 г. в России функционировало 125 мастерских, из которых только 6 были казенными [7, с. 80]. Как удалось установить, подавляющее большинство мастерских располагалась в украинских губерниях. Так, на начало 1913 г. среди лидеров были Черниговская (10) и Полтавская (8) губернии [12, с. 427]. Кроме того, И. Галкин относит к ремесленным сельскохозяйственным учебным заведениям Гнединское ремесленное училище (Екатеринославская губерния), Горецкое ремесленное училище (Могилевская губерния), Симбирскую школу сельскохозяйственных механиков (Симбирская губерния), Николае-Александрийские сельскохозяйственные и ремесленные классы (Самарская губерния), Тростянецкие сельскохозяйственные и ремесленные классы (Волынская губерния), Сосново-озерскую сельскохозяйственную ремесленную колонию (Пермская губерния), Николаевские курсы сельскохозяйственных монтеров (Херсонская губерния) и Саратовские курсы по ремонту и постройке сельскохозяйственных машин и орудий (Саратовская губерния) [7, с. 64].

В ходе исследования было установлено, что на юге Украины действовало три учебных мастерских: в Херсонской губернии – имени Гаюса в городке Павловка Тираспольского уезда (основана в 1905 г.), в Таврической губернии – Мелитопольская (1909 г.) и Симферопольская имени Кузьмина (1912 г.).

В соответствии с Положением 1897 г. мастерские основывались в поселениях при сельскохозяйственных экономиях или заведениях по изготовлению сельскохозяйственных машин [6, с. 110]. Так, например, на территории учебной мастерской имени Гаюса действовало отделение земского склада сельскохозяйственных машин и инвентаря, где ученики мас-

терской осуществляли ремонт инвентаря и учились им пользоваться [2, л. 91 н.].

Учредителями мастерских могло быть царское правительство, органы местного самоуправления, частные лица и общества, различные сословия.

Положением 1897 г. предполагалось, что в мастерских могли создаваться плотницко-столярные и кузнечно-слесарные отделения. Они могли иметь, как одно отделение по отдельной или объединенным профессиям, так и группу отделений по различным профессиям.

Их отличие от низших сельскохозяйственных школ I и II разряда, где ученикам давали основы кузнечного, слесарного, токарного ремесел, заключалась в том, что в последних эти ремесленные знания носили вспомогательный характер и не предполагали приобретения умений ремонтировать сложную технику и инвентарь.

Как удалось установить, учредители учебных мастерских, с учетом материальных ресурсов и местных нужд, не ограничивались указанным перечнем ремесел, обустраивая чугунно-литейные, малярные, колесные, обойные, экипажные, жестяные, кровельные, механические, токарные и другие отделения.

Как правило, на учебу в мастерские принималась молодежь в возрасте от 14 лет, которой необходимо было иметь образовательную подготовку начального уровня. Допускался прием лиц, которые могли только читать и считать. Кроме того, учредители могли устанавливать собственные ограничения [6, с. 111].

Количество учащихся в мастерских колебалось. Так, в начале 1914/1915 учебного года в Мелитопольской мастерской учился 81 ученик, в мастерской имени Гаюса – 53, в Симферопольской – 38 [11, с. 21; 12, с. 386]. Указанные цифры свидетельствуют о значительном уровне заинтересованности местного населения в получении ремесленного образования в мастерских.

Обучение в мастерских было бесплатным, продолжалось 3-4 года с соответствующим делением на классы. Иногородние учащиеся обеспечивались общежитием за символическую плату. Содержание общежития ложилось на плечи земств. Такое общежитие существовало, например, при мастерской имени Гаюса [12, с. 386].

Учебный процесс в мастерских начинался в начале октября и продолжался весь год. Обучение осуществлялось с понедельника по субботу

по восемь часов в день, с двухчасовым перерывом на обед и отдых. Выходными были воскресенье, праздничные и табельные дни [1, л. 31 н.].

Особенность образовательного процесса в ремесленных мастерских заключалась в том, что ученики не изучали общеобразовательных или специальных дисциплин, а получали практическую подготовку во время изучения ремесел и при работе с сельскохозяйственными механизмами. Положением предусматривалась лишь необходимость овладения навыками черчения и рисования. Именно поэтому Е. Анищенко классифицировала ремесленные мастерские, как профессиональные школы без теоретической подготовки [4, с. 43].

Впрочем, при анализе отчета о работе учебной мастерской имени Гаюса за 1911 г. выявлено, что ученики все же изучали некоторые общеобразовательные предметы. Более подробная информация представлена в таблице 1 [2, л. 92].

Таблица 1

Недельное расписание занятий в сельской ремесленной учебной мастерской имени Гаюса на 1911 г.

Предметы	I класс	II класс	III класс	Всего
Арифметика	2	1	1	4
Геометрия	2	1	1	4
Физика и механика	-	1	1	2
Технология дерева и металлов	-	1	1	2
Черчение	4	4	4	12
Рисование	2	2	2	6
Практические занятия в мастерских	37	37	37	111
Всего	47	47	47	141

Как следует из таблицы 1, учебная неделя в мастерской имени Гаюса длилась 47 часов, то есть почти 8 часов в день. Ученики во всех классах изучали арифметику и геометрию, в 2-3 классах – физику и механику, а также технологию работы с деревом и металлами. Наибольшее количество времени отводилось на практические занятия.

Внедрение в образовательный процесс мастерских общеобразовательных предметов было единичным явлением и объяснялось, во-первых, низким уровнем начального образования учащихся, а во-вторых – активным развитием технологий и техники, которое требовало получения более-менее приличных знаний по точным наукам.

Учебная программа по профессиям предусматривала выполнение учащимися работ по возрастанию уровня сложности. Например, в программу 1 года обучения в столярной мастерской Кузьмина входило: выполнение 20 работ по обработке и соединения деревянных частей изделий, изготовление одного предмета (табурет, двери и т.д.), изготовление нескольких деревянных частей несложных машин, 9 работ по токарному делу [11, с. 12].

Во время обучения учащиеся принимали участие в выполнении ремонтных работ сельскохозяйственного инвентаря и изготовлении изделий домашнего обихода. Так, в 1911 г. ученики Мелитопольской мастерской, кроме прочего, изготовили 1 элеватор для соломы, 5 раздвижных классных скамеек, 2 железные ажурные люстры, 80 ящиков для бутылок, 4 втулки для бричек, 34 табурета, 217 анкерных болтов; произвели ремонт 2 локомотивов, 1 паровой молотилки, 2 саней, 1 водовозки, 1 плуга, 12 стульев, 3 сундуков, 1 сепаратора [10, с. 16-17]

В конце учебного года ученики сдавали экзамен, по завершении которого они должны были изготовить конкретное изделие. Так, в мастерской имени Гаюса выпускники должны были выполнить следующие работы: станок для выработки черепицы, токарный станок по дереву, сеялка для кукурузы, ручная молотилка для кукурузы, гардеробный шкаф, парадные двери. В октябре проводился обзор выполненных работ [2, л. 92-93].

Ученики, которые по завершении учебного курса были признаны успевающими, могли быть оставлены на повторный год обучения [1, л. 32]. Те же, кто удачно сдавал экзамены, имели возможность открыть собственное дело или получить места в частных экономиях. Выпускники, которые проработали в экономиях по специальности два года, имели право претендовать на звание сельского подмастерья, а пять лет – сельского мастера [6, с. 111].

Поскольку большинство сельских мастерских основывались уездными земствами, то уездные управы осуществляли общее управление заведениями. Заведование мастерской и общежитием (при его наличии) осуществлял управляющий. Он назначался уездным земским собранием из числа лиц имеющих образование низшего технического или ремеслен-

ного училища и опыт практической работы. На управляющего ложилось преподавание черчения и рисования. Кроме того, из числа известных и уважаемых лиц данной местности могли избираться почетные надзиратели.

Мастерами ремесел могли быть лица, которые имели опыт производственной деятельности по соответствующей профессии. Они назначались управляющими мастерской по вольному найму. Например, в Симферопольской мастерской имени Кузьмина на должности управляющего работал выпускник Гнединского ремесленного училища по специальности слесарное и кузнечное ремесла Прокопенко; мастерами-преподавателями по столярному и кузнечному делу были опытные рабочие без специального образования Олейниченко и Ковтунец; мастером-преподавателем слесарного дела был выпускник начального народного училища по ремесленному отделению при Житомирском детском приюте в звании подмастерья слесарно-токарного ремесла Грабовский [11, с. 21-23].

Как видим, даже в городе было трудно найти квалифицированных мастеров-преподавателей со специальным образованием. Это было связано с более низкой зарплатой (чем в промышленности) и проблемами с жильем.

Контроль за правильностью учебного процесса и расходованием средств возлагался на фабричную инспекцию или губернского (областного) механика.

Содержание мастерских осуществлялось за счет государственной помощи, средств уездных земств и частных меценатов. Как правило, царское правительство осуществляло расходы на содержание управляющего, мастеров, материалы, инструменты и хозяйственные нужды.

В 1915 г. управляющими Мелитопольской мастерской Осадченко и Симферопольской мастерской Прокопенко был подготовлен проект нового положения об учебных мастерских. Проект был более совершенным, чем Положения 1897 г., и предусматривал, что мастерские создаются не только в поселениях, но и в городах (это можно увидеть на примере Мелитопольской и Симферопольской мастерской); предусматривалось разделение мастерских на два разряда: 1-й разряд с контингентом 60-70 учеников, 2-й – 40-50; определялся штат и материальное обеспечение мастерских, соответственно разрядам и профессиям, по которым осуществлялась подготовка; предлагалось, что в мастерских преподавались столярное, слесарное, кузнечно-литейное дело, черчение и рисование (при условии 4-летнего срока обучения – технология металлов и древесины); предусмат-

ривалось введение должности инспектора ремесленных мастерских, который должен был осуществлять надзор за организацией учебного процесса и расходом средств [3, кадр 14-19].

К сожалению, не известно был ли данный проект воплощен, но бесспорным остается тот факт, что представители профессиональной школы работали над усовершенствованием приобретенного опыта и искали новые, эффективные формы подготовки рабочих кадров.

Подытоживая, можем сделать вывод, что деятельность сельских ремесленных учебных мастерских на юге Украины имела свои организационно-педагогические особенности, а именно: 1) мастерские создавались как результат общественной инициативы частных лиц или земств, 2) мастерские осуществляли подготовку рабочих кадров по узкому спектру профессий, с учетом материальных возможностей учредителей и местных особенностей, 3) перечень общеобразовательных предметов был ограниченным.

Следует отметить, что описанный в статье опыт может быть полезным в контексте совершенствования управления учебными заведениями, привлечения местных предпринимателей, заинтересованных в подготовке кадров для своих производств, организации учебного процесса без использования общеобразовательного компонента в подготовке квалифицированных кадров, организации экономической деятельности профессионально-технических учебных заведений и др.

Литература:

1. Центральный государственный исторический архив Украины, г. Киев (ЦГИАК Украины), ф. 575, оп. 1, д. 197, л. 31-34.
2. ЦГИАК Украины, ф. 575, оп. 1, д. 82, л. 91-95.
3. ЦГИАК Украины, ф. КМЯ, оп. 1, д. 307, кадр 14-19.
4. Аніщенко О.В. Професійна освіта і самореалізація жінок в Україні: історія та сучасність: монографія / О.В. Аніщенко / наук. ред. Н.Г. Ничкало. – Ніжин: ТОВ «Наука-Сервіс», 2003. – 251 с.
5. Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профессионально-технического образования в СССР / А.Н. Веселов. – М.: Профтехиздат, 1961. – 435 с.
6. Высочайше утвержденное Положение о сельских ремесленных учебных мастерских от 10 марта 1897 г., № 13846. // Полное собрание за-

конов Российской империи. Собрание третье. Т. XVII: 1897: № 13611-14860 и дополнения. – СПб.: Государственная тип., 1900. – 1572 с.

7. Галкин И.А. Становление и развитие ремесленного сельскохозяйственного образования в России в конце XIX – начале XX веков: дисс ... канд. истор. наук: 07.00.02 / Иван Андреевич Галкин. – Курск, 1999. – 180 с.

8. Гошкевич Н. Сельские ремесленные мастерские ведомства Министерства торговли и промышленности / Н. Гошкевич // Техническое образование. – 1907. – № 7. – С. 23-35.

9. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. В 2-х томах: Т. 2: Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ) / Э.Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – 672 с.

10. Отчет Мелитопольской сельской ремесленной учебной мастерской за 1911 год: (с 1 января 1911 года по 1 января 1912 года): Год 2-й существования мастерской / [Е. Осадченко]. – Мелитополь: Электрическая тип. Г. Лифшица, 1912. – 29 с.

11. Отчет Симферопольской ремесленной учебной мастерской имени А.Н. Кузмина составленный управляющим мастерской М.В. Прокопенко [Утвержден 13 мая 1914 г.] // Отчет по городским начальным училищам за 1911-12 учебный год. – [Симферополь], б.г. – 25 с.

12. Статистические сведения о состоянии учебных заведений, подведомственных учебному отделу Министерства торговли и промышленности. 1912-1913 уч. год / Министерство торговли и промышленности. – Петроград: Тип. А.В. Орлова, 1914. – XXVIII. – 464 с.



Honchar M.V. Obrazovatel'naja dejatel'nost sel'skih remeslennyh uchebnyh masterskih v nachale XX veka na Yuge Ukrainy / M.V. Honchar // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, 2015. – S. 5-15.

Abstract. In article the characteristic of educational activity of rural craft educational workshops in the south of Ukraine in the XX-th century beginning is given.

Keywords: rural craft workshops, the South of Ukraine, a craft agricultural education.

Сведения об авторе.

Михаил Васильевич **Гончар** – начальник отдела образования Каховского городского совета Херсонской области, соискатель кафедры педагогики и психологии Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета.

© М. В. Гончар 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.



УДК: 378.016:502.51(26)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ВЫСШИХ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ²

А. В. Дуля, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета (Херсон, Украина), e-mail: aleelaa@rambler.ru

Резюме. В статье рассматривается формирование экологической компетентности, используя междисциплинарные связи в процессе профессиональной подготовки специалистов морской отрасли.

Ключевые слова: компетентность, экологизация, междисциплинарные связи, профессиональная подготовка.

Жизнь человека тесно связана с природой, которая служит для неё источником материальных и духовных сил. Но, не смотря на это, влияние человека на природу односторонне направлено на эксплуатацию природ-

² Статья рекомендована: Кузьменко Василий Васильевич, заведующий кафедрой педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета.

ных богатств, что приводит к нарушению экологического баланса биосферы. Для сохранения состояния окружающей среды необходимо взаимодействие личности с природой, которое основано на определённых экологических знаниях. Такие знания в первую очередь необходимы будущим специалистам морской отрасли.

Сегодня обществу необходим выпускник, который не только владеет знаниями, но и проявляет осознанное отношение к природе, умеет принимать верные решения и выполнять адекватные действия, учитывая их последствия для окружающей среды. Решение данной проблемы возможно при экологизации составляющей учебного процесса будущих выпускников морских учебных заведений.

Экологизацию учебного процесса считают требованием современности. Поэтому происходит насыщение учебных дисциплин и программ на всех уровнях образования сведениями о ценности живой и неживой природы [5, с.155]. Так как, каждая наука развивает человека именно содержанием, а ни чем-нибудь другим [9, с.44].

Проблеме формирования экологической культуры посвящено много исследований. Модернизации содержания экологического образования, которая развивает особенности экологической компетентности личности в условиях фундаментализации образования, занимались Л. Липова, Т. Лукашенко, В. Малышев; исследованию основных подходов к формированию экологической компетентности, сущности и структуры этого понятия посвящены работы О. Колоньковой, В. Маршицкой, Н. Пустовит, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей. Обоснование сущности экологического образования и культуры представлено в работах Г. Белявского, Е. Желибо, А. Романович, С. Степаненко, В. Некоса, Т. Сафранова, В. Собчик и др. Формированию экологической компетентности будущих специалистов водного транспорта посвятили свои исследования О. Гуренкова и Л. Лукьянова. В морской отрасли С. Ханмамедов, В. Горбов изучали взаимосвязь профессиональных и экологических компетентностей. Поисковой работой по проблеме реализации междисциплинарных связей занимались: Г. Голубев, А. Джеджула, И. Козлова, В. Кузьменко, Н. Магура, В. Максимова, Д. Медоуз, Т. Миллер, К. Монтгомери, Ю. Нагорный, М. Реймерс, В. Шарко, Г. Ягодин. Наряду с этим, вопрос междисциплинарных связей при формировании экологической компетентности курсантов морских учебных заведений в процессе профессиональной подготовки остаётся открытым и не достаточно исследован.

Поэтому цель нашей статьи – рассмотреть реализацию междисциплинарных связей при формировании экологической компетентности специалистов морской отрасли на примере специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок».

Ещё в 1981-1982 гг. повышено внимание к изучению экологии, в учебный процесс вводятся типичные учебные планы и программы, в которых предусмотрено раздел «Междисциплинарные связи». Такое образование в значительной степени отвечает социальным запросам общества [4, с.371-372]. Поэтому мы можем активно использовать опыт, который был наработан в 80-х годах XX столетия.

Использование междисциплинарных связей даёт возможность объединить программный материал в виде последовательной системы знаний. Они есть одним из условий повышения научного уровня и совершенствования всего учебного процесса, которые выполняют в процессе обучения следующие функции:

- обеспечение согласования во времени изучения тем разных дисциплин;
- способствование развитию научных понятий;
- реализация единого подхода к формированию умений и навыков будущих специалистов морской отрасли;
- систематизация и обобщение знаний, приобретённых курсантами в процессе изучения учебных дисциплин;
- определение причинно-следственных связей, которые существуют в природе и которые изучают в дисциплинах профессиональной направленности [9].

Реализация этих связей на практике обучения предусматривает связь между дисциплинами цикла и связь между дисциплинами из других циклов. Вместе с тем, проблема междисциплинарных связей в научно-методической литературе ещё недостаточно раскрыта.

На современном этапе развития общества экология решает ряд проблем и пользуется методами, принципами, которые далеко выходят за пределы сугубо биологических наук.

Экология, в широком смысле, определяется как комплексная интегрированная наука, которая исследует окружающую среду (экосферу планеты), её влияние на общество и обратную реакцию природы на жизнедеятельность человека. Она объединяет все природные, гуманитарные и социальные науки [10].

Объекты исследования в экологии – организмы, тела, вещества, окружающая среда и процессы, которые происходят согласно законам физики, химии, биологии и других наук. Экология, как междисциплинарная наука остаётся точной естественной наукой, вместе с тем она исследует живые объекты, их совокупность и поэтому она стала гуманитарной наукой. Знание этих наук даёт возможность определить место человека в природе, сформировать его мировоззрение и способствовать оптимизации развития социальных и производственных процессов.

От деятельности человека зависит не только здоровье и жизнь его самого, а и состояние окружающей среды. Другими словами, овладевая профессиональными компетентностями в процессе обучения, одной из главных компетентностей – есть экологическая, под которой мы понимаем:

- способность личности принимать решения и действовать с минимальным вредом для окружающей среды;
- проявление экологической культуры личности в её «зоне ответственности» (то есть, та часть окружающей среды, в которой каждый конкретный человек осуществляет собственную деятельность и потому может реально влиять на её состояние);
- характеристику, которая даёт возможность современной личности ответственно решать жизненные ситуации, подчиняя удовлетворение своих нужд принципам постоянного развития;
- способность личности к ситуативной деятельности в естественном окружении;
- способность применять экологические знания и опыт в профессиональных и жизненных ситуациях [3].

Рассмотрим некоторые аспекты реализации интеграции экологических знаний при изучении дисциплин профессиональной и практической подготовке будущих судомехаников. Морская отрасль, будучи международной, диктует свои правила к подготовке моряков. Они должны соответствовать типовым требованиям, которые изложены в Международном кодексе о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ 78/95), в основе которого заложен компетентностный подход в подготовке морских специалистов [1]. В связи с данными требованиями в морских учебных заведениях введено ряд дисциплин, которые позволяют сформировать экологическую компетентность моряков.

Например, в дисциплине «Нормативные морские документы» изучаются основные документы Международной морской организации (ИМО) по безопасности судоходства и охраны окружающей среды, а именно:

1. Международная конвенция по охране человеческой жизни на море (СОЛАС-74);
2. Международный кодекс по охране судов и портовых средств (Кодекс ОСПС);
3. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДНВ 78/95);
4. Конвенция по международным правилам предупреждения столкновений судов в море (МППСС-72);
5. Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов (МАРПОЛ 73/78);
6. Международный кодекс управления безопасностью (МКУБ).

Знания нормативных документов, вопросов устройства и эксплуатации судов даёт возможность на практических занятиях по учебной дисциплине «Судовые дизельные установки» (СДУ) проводить оценку экологических показателей работы дизеля, а на занятиях «Судовые котельные установки» (СКУ) изучать вопросы повышения качества воздуха и выведение газов (Приложение VI к Конвенции МАРПОЛ 73/78). Анализируя программный материал этих дисциплин необходимо обратить внимание на мероприятия по улучшению экологических показателей отработанных газов, которые выделяются в атмосферу при эксплуатации судов. Балластные системы, очистка льяльных вод, топлива, масла изучаются в учебных дисциплинах «Технология использования рабочих веществ» (ТИРВ) и «Судовые вспомогательные механизмы» (СДМ). СДМ даёт экологические знания при изучении тем: осушительные системы, специальные системы танкеров, очистительная система и система мытья танков, хозяйственные системы – системы фановой и сточной канализации.

Изучая данные темы, студенты начинают понимать, что сепарация судовых льяльных вод (СЛВ) является проблемой для всех судов водного транспорта, так как концентрация примесей в воде, которая сбрасывается за борт не должна превышать 15 мг/л. Поэтому необходимо не только очищать воду, но и получать высококонцентрированные остатки нефтяных смесей. Это необходимо для того, чтобы уменьшить объёмы использования природных ресурсов и увеличить качество контроля за состоянием экологии и биосферы в планетарном масштабе.

В курсовой проект по «СДМ» включены вопросы перспективного развития судовых систем, которое направлено на формирование умения использовать знания по экологической безопасности судового оборудования. В разделе «Балластные системы», в подразделе «Требования Конвенции МАРПОЛ 73/78», изучаются мероприятия по предупреждению загрязнения моря и атмосферы при эксплуатации судна.

Определённые экологические знания даёт дисциплина «Автоматизация судовых энергетических установок» (АСЕУ). Она изучает приборы контроля содержания нефти при сбрасывании: автоматические системы сигнализации суден, которые не являются танкерами (АСС) и системы автоматического замера и регистрации сброса с самописцем танкеров (САЗРИУС). Указанные системы обеспечивают сигнал о превышении 15 мг/л и команду на автоматическое затворное оборудование, которое обеспечивает остановку сброса за борт воды с содержанием нефти больше указанной концентрации [7, с. 132].

Таким образом, на формирование экологической компетентности значительное воздействие оказывают междисциплинарные связи в процессе профессиональной подготовки. Проектирование экологизации в специальные дисциплины по подготовке механика (судового) является перспективным, так как отвечает современным требованиям технологического развития.

Итак, для повышения качества формирования экологической компетентности у специалистов морской отрасли в учебный материал дисциплин профессионального цикла и практической подготовке необходимо:

1. В учебных дисциплинах «Судовые дизельные установки» и «Судовые котельные установки» обратить внимание на мероприятия, которые направлены на улучшение показателей отработанных газов при эксплуатации суден, которые выбрасываются в атмосферу.
2. С целью уменьшения объёмов использования природных ресурсов в дисциплинах «Судовые вспомогательные механизмы» и «Технологии использования рабочих веществ» необходимо рассматривать вопрос не только очистки воды, но и показать способы получения высококонцентрированных остатков примеси нефти.
3. При проектировании экологической компетентности в дисциплины профессионального цикла, подготавливая механика (судового), необходимо применять основные принципы дидактики (связь теории

с практикой, научность, соответствие требованиям будущей профессии).

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что вопрос междисциплинарных связей включен в учебный процесс для формирования экологической компетентности. Это даёт возможность выпускнику применять полученные знания в профессиональной деятельности, которые будут направлены на сохранение качества состояния окружающей среды, поскольку это отвечает современным требованиям на сегодняшний день.

Литература:

1. Кодекс з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ). Офіційний переклад, К.:Міністерство промислової політики України, 2010 – 530 с.
2. Коменський Я.А. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори / Коменський Я.А.; під ред. А.А.Красновського. – К.: Радянська школа. – 1940. – 400 с. – (Том 1).
3. Концепція екологічної освіти України. Затвердження рішенням Комісії Міністерства освіти і науки України. Протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р. – Київ. – 2001 – 24 с.
4. Кузьменко В. Формування наукової картини світу учнів: від витoku до сьогодення: [монографія]. Друге видання перероблене і доповнене. – Херсон КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 720 с.
5. Магура Н.Л. Проблеми екологічної освіти та виховання студентів у педагогічній теорії та практиці / Н.Л.Магура // Наука і методика. Зб. наук. пр. – К.; Аграрна освіта, 2006. - № 7 – С.155-157.
6. Международная Конвенция по предотвращению загрязнения с судов 1973 г., изменённая протоколом 1978 г. К ней (Марпол 73/78) – International Convention for prevention of Pollutson from ships, 1973, as Moclified by the protocol of 1978 relating thereto (MARPOL 73/78)/ Книги I-II – СПб., ЗАО «ЦНИИМФ», 2008. – 760 с.
7. Нунупаров С. Предотвращение загрязнения моря с судов. Учебное пособие для вузов. М.: Транспорт, 1985. – 288 с.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений Т.10 Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» М.-Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР – 1950. – 659 с.

9. Тарасенко Г. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: [монографія] / Г. Тарасенко. – Черкаси: «Вертикаль», 2006. – 308 с.

10. Червонецький В.В. Роль міжнародної співпраці у розвитку і поширенню екологічної освіти в світі / В.В.Червонецький // Екологія та освіта: інтеграційні технології для сталого розвитку: збірник статей, доповідей та виступів ІХ Міжнародної конференції (м.Черкаси, 4-6 листопада 2004 р.). – Частина І. – Черкаси, 2004.



Dylya A.V. Interdisciplinary connections in high maritime training institutions during the formation of ecological competence / A. V. Dylya // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, 2015. – S. 15-22.

Abstract. In article formation of ecological competence using interdisciplinary communications in the course of vocational training of experts of sea branch is considered.

Keywords: competence, interdisciplinary communications, vocational training.

Сведения об авторе

Алєна Валентиновна **Дуля** – соискатель кафедры педагогики и психологи Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета. (Херсон, Украина).

© А. В. Дуля, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

— ● —

ВЛИЯНИЕ ПРАВИТЕЛЬСТВЕННОГО СЕКТОРА НА РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА³

Е. В. Кохановская, Коммунальное высшее учебное
заведение «Херсонская академия непрерывного образования»
Херсонского областного совета (г. Херсон, Украина)
e-mail: aninamama.ks@gmail.com

Резюме. В статье рассматриваются особенности влияния
правительственных реформ на развитие естественно-
математического образования в учебных заведениях Украины в XIX –
начале XX века.

Ключевые слова. Правительство, естественно-
математическое образование, Украина, XIX – начало XX столетия.

Современные преобразования системы образования характеризуются не только модернизацией содержания и внедрением новейших достижений педагогической науки. Их фундаментальной основой является также отечественный исторический опыт, его демократические и гуманистические традиции [2, с. 234]. Особенно интересным направлением является развитие естественно-математического образования XIX – начала XX столетия, ведь именно в этот период происходило его становление и расцвет.

К освещению истории образования, выделение особенностей ее развития обращается много исследователей, в частности Б. Гершунский, Э. Днепров, Н. Побирченко, О. Сухомлинская и др. В их работах проанализированы процессы, связанные с содержанием, функциями, принципами и организационными формами образования. Вопросы становления и развития образования в целом и естественно-математического в частности рассматривают такие ученые как И. Агиба, М. Шута и др. Исторические аспекты женского образования раскрывают в

³ *Статья рекомендована: Слюсаренко Нина Витальевна, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет (г. Херсон, Украина).*

своих работах В. Добровольская, А. Коробченко, Л. Мартин, Н. Слюсаренко, Т. Сухенко и др.

Как известно, государственный фактор в любые времена сыграт ведущую роль в развитии системы образования.

Цель статьи – охарактеризовать особенности влияния правительственных реформ на развитие естественно-математического образования в учебных заведениях Украины XIX – начале XX столетия.

Период XIX – начала XX столетия отмечился в истории Украины как время кардинальных изменений во всех общественных процессах, в частности и в образовании. Расширялась сеть общеобразовательных учебных заведений; появлялись новые их типы; совершенствовалось содержание, методы и формы учебно-воспитательной работы и т.п. Данный этап характеризуется также официальным внедрением женского образования [6].

Понятие «естественно-математические науки» впервые вошло в систему образования Украины в XVIII столетия, что совпало с созданием системы народного образования в Российской империи при Екатерине II. В основу реформирования в то время была взята австрийская система народного образования, считавшаяся лучшей в Европе в то время.

Социально-экономические, политические преобразования, которые происходили в Украине в указанный период характеризовались интенсификацией процесса становления и развития теории и практики естественно-математического образования подрастающего поколения, обоснованием выдающимися педагогами того времени ее возможностей с целью обеспечения всестороннего развития личности.

Как отмечает Гольберг М.Ф., преподавание естественно-математических дисциплин в XIX – начале XX в. осуществлялось преимущественно с учетом специфического предназначения мужчины и женщины, а также социального места в обществе. Например, в преподавании математики в женских и мужских гимназиях это проявлялось следующим образом:

- курс арифметики, который являлся базовым для любого образованного человека, по своему содержанию примерно соответствовал в женских в мужских гимназиях.

- удельный вес математики в общем учебном цикле в женских гимназиях был примерно в 2-3 раза меньше, чем в мужских, что объяснялось тем, что для женщин более важны предметы гуманитарного цикла.

- такие предметы как алгебра и геометрия считались необязательными для женщин, но обязательными для мужчин. Тригонометрия в женских учебных заведениях не преподавалась совсем.

- в мужских учебных заведениях больше времени уделялось прикладному применению курсов математических дисциплин [1].

Традиционный курс математики, который сложился еще к середине XVII столетия, просуществовал почти без изменений к началу XIX столетия. Он включал материал геометрии Евклида в упрощенном и уменьшенном объеме, арифметику, алгебру, тригонометрию.

В 1786 году была проведена школьная реформа, результатом которой стала организация народных училищ. Именно с этих пор возникает и начинает развиваться методика преподавания природоведения.

Начало XIX столетия отмечается заметным развитием образования в целом и естественно-математического в частности. В 1802 году было создано Министерство народного просвещения, главное управление училищами, на которое полагались обязанности организации образования. В 1804 году правительством Александра I выдан школьный устав, который открывал широкие возможности относительно преподавания естественно-математических дисциплин для детей разных сословий. Кроме того, значительно увеличивалось количество часов для преподавания предметов этого цикла. Важным моментом в развитии математики этого периода является обоснование математического анализа и области расширения сферы его применения к решению новых задач из природоведения.

Тем не менее, в 1828 году правительство Николая I исключает природоведение из учебного плана школ и четверть столетия это направление было жестко ограничено, что в свою очередь повлияло и на уровень преподавания математических дисциплин, сделав его более формализованным.

Вместе с тем, экономические проблемы развития промышленности и сельского хозяйства поставили на повестку дня вопрос о дальнейшем реформировании школы. Как следствие, в 1852 году правительством были восстановлены преподавания природоведения в школе. И хотя методика его не отличалась от предыдущего периода, тем не менее зародились другие направления, в частности ботаника. Это время отмечается работой таких ученых, как К. Рулье, М. Пирогов, К. Ушинский и др.

Начиная с 1861 года естественно-математические науки развиваются уже в составе учебных планов учебных заведений. Активно

создаются разнообразные методические объединения, разрабатываются новые учебники, обновляется содержание и методы преподавания.

Одним из негативных аспектов в развитии методики преподавания естественно-математических дисциплин было низкое качество преподавательского состава. Так, например, попечитель Киевского учебного округа за 1893 г. В.Вельяминов-Зернов отмечает, что всего 0,6 % от общего количества преподавателей народных училищ имели завершённое высшее образование, 49,4 % - завершённое среднее, 13,4 % закончили курс учительской семинарии или института, 23% закончили низшие учебные заведения и сдали экзамен на право преподавания и 13,6% преподавателей вообще не имели права преподавать [5, с. 45].

Следует отметить, что наряду с мужским активно развивалось и женское образование.

Вторая половина XIX века характеризовалась рядом проведенных правительственных реформ, увеличением количества и видов женских учебных заведений, оживлением общественного движения в сфере образования девушек, дает возможность видеть также положительную динамику учебной нагрузки естественно-математических дисциплин для женщин (табл.1).

Таблица 1

Сравнительный анализ преподавания дисциплин естественно-математического цикла в мужских и женских учебных заведениях во второй половине XIX века

Естественно-математические дисциплины	Мужские учебные заведения			Женские учебные заведения			
	Гимназии 1871 г.	Реальные училища 1888 г.	Военные гимназии 1882 г.	Гимназии МНП 1874 г.	Гимназии ВЗИМ 1863 г.	Институты ВЗИМ 1855 г.	Епархиальные училища 1868 г.
Математика	-	31	39	23	15	9	18
История природоведения	37	9	10	10	18	9	7
Физика		10	9				
Космография	-	-	10	-	-	-	-
ВСЕГО:	37	50	68	33	33	18	25

* Источник [2]

Из таблицы 2 видно, что во второй половине XIX века естественно-математический цикл дисциплин был наиболее полно представлен в гимназиях Министерства народного просвещения и Ведомства заведений императрицы Марии – по 33 часа (по 18,9 и 15,7 % общей учебной нагрузки соответственно). В женских институтах ему было отведено 18 часов (10,5 % уч. нагрузка). В епархиальных училищах удельный вес этих дисциплин составлял 23,2 %.

Из таблицы также видно, что внутри самого естественно-математического цикла наблюдается определенная неоднородность в группировке отдельных предметов. Первое место среди предметов занимала математика (69,7 %). В гимназиях ВЗИМ математике отводилось 45,5 % времени, в то время как на естественную историю и физику – 54,5 %. В институтах ВЗИМ на естественную историю, физику и математику отводилось равное количество часов (по 9). Наибольшее внимание математике уделялось в епархиальных училищах (72 %).

Сравнивая количество часов на изучение естественных и математических дисциплин в мужских и женских учебных заведениях, следует отметить, что реформы 1860 гг. существенно повлияли на развитие естественно-математического образования. Хотя объем нагрузки в мужских учебных заведениях все же преобладал, однако наблюдалась стойкая динамика развития женского направления подготовки.

Подтверждением этого служит и следующая таблица, которая отображает общее количество часов, которые выделяемых на изучение естественных и математических дисциплин в конце XIX–начале XX века (табл.2).

Из таблицы 2 видим, что учебная нагрузка естественно-математических дисциплин в женских учебных заведениях в начале XX столетия значительно увеличилось и почти уравнилась с аналогичным показателем по мужским образовательным заведениям. Тем не менее, следует отметить, что полностью упразднено изучение таких предметов, как география, физика, природоведение у девушек, а это в свою очередь значительно влияло на комплексное получение естественно-математических знаний.

В 70-х годах XIX века правящие круги Российской империи предъявляли обвинение в вольнодумстве и атеизме всем, кто занимался природоведением. Вследствие этого в 1871 году оно было исключено из преподавания в младших классах и фактически перестало существовать как обязательный предмет в гимназиях. Официально природоведение

было изъято из содержания учебных планов гимназий в 1890 году, однако кое-где предметы этого цикла преподавались в женских и военных гимназиях, реальных и морских училищах.

Таблица 2

Сводные данные относительно изучения естественно-математических предметов в мужских и женских гимназиях в конце XIX – начале XX века

№ п/п	Учебные дисциплины	Общее количество часов			
		Конец XIX в.		XX в.	
		муж.	жен.	муж.	жен.
1.	Математика	29	15	30	35
2.	Физика	7	3	10	-
3.	География	8	14	-	-
4.	География и космография	-	-	-	-
5.	Естественная история и физика	-	-	-	14
6.	Природоведение	-	9	10	-

* Источник [3]

В. Кузьменко, характеризуя естественно-научную картину учеников в конце XIX – начале XX в., отмечает, что девушкам в то время излагали преимущественно дисциплины художественно-эстетического цикла, а количество часов, отведенное на изучение естественно-математических дисциплин, хотя и было увеличено, однако все равно оставалось минимальным. В 90-е года количество часов на изучение указанного цикла было еще дополнительно уменьшено, что значительно ограничило в будущем доступ девушек к получению высшего образования [3].

В конце XIX столетия началось международное движение за реформу школьного математического образования. В 1908 году на IV Международном математическом конгрессе была создана Международная комиссия по вопросам реформирования образования, которую возглавил Ф. Клейн. Комиссия доработала основные направления реформ, которые постепенно начали реализовываться во многих странах мира. Преподаватели математики всего мира поддержали идеи реформирования, но и в России, в состав которой входила и в то время Украина, и во многих других странах идеи не получили признания официальных органов образования.

В начале XX столетия образовательная система Российской империи нуждалась в немедленных реформах. В 1908 году была созвана Третья Государственная Дума Российской империи, которая приняла новый Закон «Об образовании». В нем было регламентировано введение обязательного и бесплатного начального образования для всех слоев населения. Законом был определен ряд важных положений, среди которых: 1) начальные училища призваны дать ученикам религиозно-моральное воспитание, развить в них любовь к родине, оказывать содействие их умственному развитию, передать необходимые общие знания и оказывать содействие их физическому развитию; 2) начальные училища по организации и программе ориентируются прежде всего на религиозные, этнографические и бытовые особенности местного населения; 3) обучение в начальных училищах бесплатное; 4) в начальные училища принимаются дети всех слоев населения независимо от вероисповедания; 5) в начальных училищах излагаются: Закон Божий и чтение церковнославянским языком, русский язык, родной язык, арифметика, чистописание, по возможности пение и физическая культура, кроме того могут преподаваться основы природоведения, сведения из истории и географии, основы обществоведения, рисование, основы геометрии, ручная работа для мальчиков и рукоделие для девочек; 6) программы преподавания, которые устанавливаются министром народного образования, разрабатываются в деталях и порядке, установленным законом, местными и общественными заведениями, соответственно потребности населения и типа школы; срок обучения в школе – 4 года; продолжительность учебного года не меньше 160 дней; 7) требования к учителям начальных училищ – возраст не младше 17 лет, наличие педагогической подготовки или ценз не ниже начального учителя; 8) на одного учителя должно приходиться не более 60 учеников или трех групп; 9) высшие начальные училища являются продолжением нормального курса начальных училищ [4, с. 92].

Таким образом, реформа русского школьного образования, проведенная в 1907 году, старалась приблизить последнюю к народу, сделать ее доступной для беднейших слоев населения.

Таким образом, в начале XX столетия на постреволюционном пространстве развитие естественно-математического образования характеризовалось более лояльным отношением власти к ней как к необходимой составляющей учебных планов. Количество часов на это направление увеличили. Кроме того, именно начиная с этого периода

прослеживается целостный подход к изучению дисциплин естественно-математического цикла. Появляется большое количество учебников, пособий, методической литературы.

1917 год характеризуется законодательскими действиями правительства в образовательной области, направленными на возвращение к классическому типу общеобразовательной школы, усилением контроля деятельности школ разных национальностей, постепенной отменой ряда прогрессивных нововведений, которые были осуществлены во время Первой русской революции 1905-1907 лет, усилением централизации управления учебными заведениями страны («столыпинская реакция»).

На протяжении 1917-1920 гг. происходило столкновение в естественно-математическом образовании традиционных для нее направлений развития с новыми, рожденными как национальной революцией, так и началом становления советской школы в Украине. В частности, с первых месяцев своего существования советская власть в Украине начинает активно реформировать школу, закладывая основы образования нового типа. Эти преобразования затрагивали и естественно-математическое образование.

Таким образом, в естественно-математическом образовании на протяжении XIX – начале XX века произошел ряд существенных изменений, что во многом определялось государственной политикой и проведенными образовательными реформами. Как показало исследование, государственный фактор в развитии естественно-математического образования рассматриваемого времени девушек был определяющим в силу специфики государственного устройства и особенностей жизни страны.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с характеристикой содержания естественно-математического образования в XIX – начале XX века.

Литература:

1. Гольберг М. Ф. Преподавание математики в женских гимназиях как фактор культурного развития России конца XIX – начала XX в. [Электронный ресурс] / М.Ф. Гольберг. – Режим доступа :<http://www.dissercat.com/content/prepodavanie-matematiki-v-zhenskikh-gimnaziakh-kak-faktor-kulturnogo-razvitiya-rossii-konts>.

2. Днепров Э.Д. Среднее женское образование в России / Э.Д.

Днепров, Р.Ф. Усачева. – М. : Дрофа 2009. – 410 с

3. Кузьменко В.В. Формування в учнів чоловічих та жіночих гімназій наукової картини світу (кінець ХІХ – початок ХХ століття) / В. В. Кузьменко // Науковий вісник Південноукраїнського держ. Педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 11/2005. – Сер. : Педагогічні науки. Психологічні науки: Спецвип.: Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи. – С. 84-88

4. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Томъ X. Народное образование в России. – Москва: Типография Т-ва И.Д.Сытина, 1910. – 352 с.

5. Отчетъ попечителя киевскаго учебнаго округа о состояніи частных училищъ за 1893 годъ. – К.: И.Н.Кушнеревъ и Ко, 1894. – С. 44-52.

6. Удовицька Т. А. Проблеми вищої освіти і кар'єрне зростання жінок: історичний аспект / Удовицька Т. А. // Становление профессиональной карьеры женщин: историко-философский и психологический аспекты: материалы междунар. научно-практ. конф. Харков, 2003.



Kokhanovska E. V. Influence of government sector on the development of natural - mathematical education in educational institutions of Ukraine in XIX - early XX century / E.V. Kokhanovska // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, 2015. – S. 23-31.

Сведения об авторе

Елена Викторовна **Кохановская** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания естественно-математических и технологических дисциплин Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета.

© Е. В. Кохановская, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.



ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПОНЯТИЕ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ» В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ⁴

Ю.В. Кузьменко, Коммунальное высшее учебное заведение «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета
(г. Херсон, Украина),
e-mail: geoeconomika@mail.ru

Резюме. В статье рассматривается эволюция сущности понятия «человеческий капитал» через сопоставление и анализ понятий «рабочая сила», «трудовые ресурсы», «трудовой потенциал».

Ключевые слова. Капитал, человеческий капитал, рабочая сила, трудовые ресурсы, трудовой потенциал.

Активное развитие промышленности, возникновение информационных технологий, нанотехнологий, значительное расширение сферы услуг, переход от индустриального производства к производственным научно-информационным технологиям в XX веке стали основой для возникновения современной концепции человеческого капитала. В XXI веке социально-экономическое развитие и будущее каждого государства в значительной степени определяется наличием и использованием человеческого капитала страны. В центре динамических изменений нового мирового порядка находятся интеллектуальная деятельность, невещественное накопления процесса воспроизведения всей общественной жизни, смена ориентиров общества относительно необходимости и высокой эффективности инвестиций в человека, признание важности образования в социально-экономической системе общества.

Экономические аспекты теории человеческого капитала раскрыты в научных исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Так, американские исследователи Д. Бьюкенен, Ц. Грилихес, Э. Денисон, Дж. Кендрик, К. Макконел, Ф.Махлуп, Я. Минсер, П. Самюэльсон, Л. Туроу рассматривали накопления человеческого капитала на уровне личности,

⁴ *Статья рекомендована: Слюсаренко Нина Витальевна, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет (г. Херсон, Украина).*

предприятий, отрасли, страны. Человеческий капитал как фактор роста и развития экономики освещали Р. Дорнбуш, С. Клишко, Л. Михайлова, Н. Перепелица, Г. Прощак, К. Шмалензи; инвестиции в человеческий капитал изучали М. Ажажа, С. Брю, О. Левчук; перспективы воспроизводства человеческого капитала анализировали С. Клишко, В. Лич, Н. Ушенко.

Множество работ украинских ученых посвящено научно-практическим основам формирования человеческого капитала на личностном уровне. Среди них: В. Базилевич, Д. Богиня, Н. Верхоглядова, Н. Голикова, Е. Гришнова, Б. Данилишин, С. Дятлов, И. Каленюк, В. Куценко, В. Лагутин, Э. Либанова, Г. Лич, Л. Михайлова, С. Мочерний, Л. Пашко, В. Петюх, Н. Тяхтенко, Л. Шаульская, Л. Штык и др. Факторы формирования и использования человеческого капитала в Украине исследовали Л. Батченко, Н. Мякотила и др.

Цель данной публикации – раскрыть эволюцию сущности понятия «человеческий капитал» через сопоставление и анализ понятий «капитал», «труд», «рабочая сила», «трудовые ресурсы», «трудовой потенциал» в контексте ведущей роли человека в экономике.

«Капитал» определяется как запас богатства, который используется для производства товаров и услуг, как правило, под этим понимаются станки, техническое оснащение, оборудование помещений или зданий, промышленные и торговые сооружения и т.д. – это производственный капитал. Но производство товаров и услуг зависит от знаний, навыков, высоко морально-нравственного поведения работников не менее чем от технических средств производства, научно-технической организации труда. Человек – вот та составляющая производственного процесса, которая обладает способностью производить стоимость. Все остальные переменные (деньги, сырье, оснащение, энергия и тому подобное) это только инертные потенциалы. По своей природе они ничего не добавляют, пока человек не использует их потенциал, заставляя его работать. Поэтому сегодня большое значение имеет человеческий фактор, выражающийся, с одной стороны, в характере распределения доходов среди владельцев производственного капитала а, с другой, зависит от владельцев знаний, умений, навыков, опыта, культуры труда, компетентности и т.д. Итак, «капитал» в современных рыночных условиях это «самовозрастающая авансированная стоимость определенные вложения или активы, которые позволяют получать доход» [4, с. 691].

Понятие «человеческий капитал» возникло в рыночной среде. Эволюция сущности данного понятия проходила в контексте понятий

«труд», «рабочая сила», «трудовые ресурсы», «трудовой потенциал», «человеческие ресурсы» и отражала новый подход к анализу роли человека в общественно-производственном процессе. Эта идея по своей сути не нова. Так, например, в V веке до н.э. древнегреческий философ Протагор говорил: «Человек – мера всех вещей», однако новые грани относительно роли и места человека в социально-экономической жизни человечество раскрываются и сейчас.

В работах известных ученых прошлого можно найти первоисточники данной теории. Первые попытки определить методологические основы научного анализа производственных способностей человека сделано еще классиками экономической теории В. Петти и А. Смитом.

В. Петти в своих работах пытался оценить денежную стоимость производственных качеств человека. Ученый отмечал, что общественное богатство зависит от характера деятельности людей, которую распределял на не полезные занятия и занятия, что повышают квалификацию людей и привлекают их к тому или иному виду деятельности, которая сама по себе имеет огромное значение [16 с. 173]. Обучение в школах и университетах считал очень ценным для человека.

Центральной идеей концепции «экономического человека» А. Смита является анализ «человека экономического», эгоизм которого направлен на реализацию собственных интересов. Но, «преследуя свои собственные интересы, он часто более действенно служит интересам общества, чем тогда, когда сознательно стремится это сделать» [19, с. 332]. Ученым впервые доказано, что целостный подход к изучению общественно-экономических процессов невозможен без рассмотрения человека как особой экономической проблемы, без учета его личных интересов, способности формировать передовые взгляды и представления про экономические процессы и тому подобное. «Исследовав причины роста национального богатства, А. Смит сформулировал тезис: основой ценностей и богатства является труд» [9, с. 23]. То есть человек не только рассматривался как источник, но и как часть общественного богатства. Производственные качества рабочего признавал основной движущей силой прогресса в условиях свободной конкуренции, а расходы, связанные с производственными вложениями в человека, раскрывал как те, что способствуют росту производительности и возмещаются вместе с прибылью производственных вложений в человека [19, с. 207-208]. Его выводы относительно «производственных вложений в человека» в дальнейшем эволюционировали в центральную идею теории

человеческого капитала. В то же время А. Смит труд преподавателей относил к непродуктивному, хотя в своих исследованиях отмечал важную роль образования в формировании достатка и богатства народов. Считал, что нужно «уделять должное внимание образованию беднейших слоев населения, чтобы предотвратить полную деградации» [19, с. 211] и решать вопросы некачественного обучения и эффективного функционирования системы образования.

Ж. Сей утверждал, что любая работа, направленная на создание полезностей с помощью сил природы, капитала и труда является продуктивной. Определив критерием производительности полезность, он отмечал, что последняя может воплощаться как в материальной, так и в нематериальной форме. [5, с. 239]. Поэтому образование он рассматривал с позиций создания полезных услуг. Как полезный труд ученый признавал и учительский.

Дж. Милль в научной работе «Основы политической экономии» в том числе исследовал и человеческий фактор. Он отмечал, что «всякий труд, занятый созданием долговечных полезностей, воплощенных в человеке или в любых других живых и неживых предметах, мы должны рассматривать как производительный». По словам ученого: «Самого человека... я не рассматриваю как богатство. Он представляет собой цель, во имя которой существует богатство. Но его приобретенные способности, которые выступают как средство и порожденные трудом... попадают в эту категорию» [5, с. 258]. Таким образом, получение образования, формирование профессиональных умений и навыков человеком он относит к производительному труду и подчеркивает их исключительную важность в получении прибыли. Дж. Милль среди факторов, определяющих производительность труда, выделяет мастерство и знания рабочих, а также тех, кто ими управляет. Отмечал, что мастерство, энергия, настойчивость рабочих страны в такой же степени считается ее богатством, как и их инструменты, оборудование, машины.

Т. Новацкий в своих работах [24; 25] раскрывает подробно вопросы истории возникновения человеческого труда, его развития на разных исторических этапах, изменений требований к уровню знаний работников с учетом производственных потребностей и НТП. Им разработан широкий круг понятий, связанных с трудом человека и педагогией труда. Он отмечает, что в разные исторические периоды роль образования была определяющей и ведущей в развитии общества, что влияло на зарождение профессий, их расширение, трансформацию и интегрирование

в соответствии с социально-экономическими потребностями.

Развитие науки, техники обусловило промышленную революцию XVIII – начала XIX века и привело к переходу от ручного, ремесленно-мануфактурного производства к фабрично-заводскому. Промышленный переворот привел к вытеснению ручного труда машинным и изменению организации производства (из системы разделения труда между людьми на систему технологически связанных машин, которые обслуживаются людьми). Способность человека к труду нашла свое выражение в понятии рабочая сила. В это время под рабочей силой понимали работников любого предприятия за исключением администрации. Применение машин на производстве «порождает настоящую революцию в культуре труда, следствием которого становится появление нового типа работника – профессионально обученного наемного работника. Машинная техника требует от него не только знаний, но и четкого соблюдения трудовой дисциплины, подчинения своих действий ритма, в котором работает машина, высокой – машинообразной – точности действий» [17, с. 156]. На производстве важным становится показатель производительности труда. В результате общеобразовательный уровень работников рос, уже типичным было начальное образование. Человек должен был не только овладеть большим объемом общетрудовых и специальных знаний, умений, навыков, но и соблюдать распорядок рабочего дня, правила гигиены, безопасности труда, уметь планировать свою деятельность, экономить рабочее время, работать в коллективе [7, с. 32], придерживаться производственной и общественной дисциплины, быть ответственным за качественное и своевременное выполнение задач и тому подобное.

Учитывая разноаспектные изменения, связанные с переходом развития цивилизации к индустриальному типу, К. Маркс в своих работах раскрыл принципиально новые возможности в исследовании экономической роли человека. Его анализ человека как главной производительной силы общества, способной сознательно влиять на общественную жизнь, позволил раскрыть другую сторону капиталистических производственных отношений. Ученый считал, что работник своим трудом создает богатства общества, а в своей действительности человек является совокупностью всех общественных отношений. Сущность человека рассматривалась им как главный экономический субъект, единственным источником стоимости признавал труд, а средства производства – вещественными факторами. К. Маркс первый, кто дал научное определение понятия «рабочая сила» (или

способность к труду) и рассматривал ее как личностный фактор, который участвует в создании потребительской стоимости. Он раскрывал данное понятие как «совокупность физических и духовных способностей, которыми обладает организм, живая личность человека, и которые пускаются им в ход всякий раз, когда он производит какие-либо потребительские стоимости» [10, с. 60]. Он объяснял, что способность к труду воплощается в конкретных трудовых действиях и характеризуется профессиональным уровнем, квалификационным признакам, степенью использования. В условиях капиталистического способа производства рабочую силу характеризовал как специфический товар. К. Маркс утверждал, что «труд составляет исключительное достояние человека, будучи выражением общественно-полезной деятельности людей. Он требует затрат физической, умственной и нервной энергии, а человек это прежде всего «производственный фактор»»[11]. То есть труд, с одной стороны, это фактор общественного и экономического прогресса, а с другой, форма самовыражения и самосовершенствования личности. В то же время, он «унижал» в своих исследованиях значение индивидуальности личности, недооценивал умственную, творческую и предпринимательскую деятельность человека. К. Маркс образование считал полезным, рассматривал его как средство ознакомления человека с научными основами производства, развития профессиональных качеств работника, а также приобретение молодежью умений и навыков работы с наиболее необходимыми инструментами и орудиями труда непосредственно на производстве [15, с.10].

Понятно, что понятие «рабочая сила» трансформировалось во времени и ученые трактовали его по-своему, в частности:

- способность человека к труду, его трудовые возможности [18, с. 318];

- общее число лиц в трудоспособном возрасте от 16 и до принятого возраста на пенсию, работающих или безработных, исключая недееспособных [18 с. 318];

- совокупность физических и интеллектуальных способностей человека, которые он использует в процессе труда; способность человека к труду [4, с. 706];

- совокупность физических, умственных и организаторских свойств человека, которые он применяет в процессе производства потребительской и одновременно дополнительной стоимости [12, с. 500];

- совокупность физических и духовных способностей организма и

личности человека, которые используются в производстве товаров и оказании услуг [14, с. 14];

- совокупность его потребностей, физических, интеллектуальных и организаторских способностей, приобретенных знаний и опыта, которые используются в процессе производства материальных благ и оказания услуг. Рабочая сила является составной человеческой личности с присущими ей сознанием, целью, волей, культурными навыками, национальным сознанием, духовными ценностями и т.д. [13, с. 378].

И. Фишер в своих исследованиях также рассматривал вопрос о роли человека в экономике. Отвергая теорию трех факторов производства, он пришел к выводу, что человек, как и другие полезные материальные объекты, входит в состав капитала. Он утверждал, что человек материален и «может принадлежать другому лицу (рабство) или же самому себе. Во всех этих случаях он полезен своему владельцу» [27, с. 51-52]. Ученый разработал концепцию «всеобъемлющего капитала», где доказал, что капиталом является все, что способно приносить доход в течение какого-то времени. Данная теория стала основой для возникновения альтернативных концепций человеческого капитала.

В конце XX века НТР привела к стремительному внедрению на производствах новой техники и технологий. Что в свою очередь обусловило наращивание требований к рабочей силе как количественной так и качественной её составляющей. В 1922 году, исследуя процессы человеческого труда, С. Струмилин вводит термин «трудовые ресурсы» как учетно-плановый показатель рабочей силы. Он писал: «основной фонд, питает собой все народное хозяйство – это живая рабочая сила этой страны или народа» [20]. Большой вклад С. Струмилинина в вопросах исследования труда с экономической, физиологической, психологической, социальной и исторической точек зрения стал основой науки об экономической эффективности образования, которые позже в США были развиты в теорию «человеческого капитала» [1, с. 23].

Ученый раскрывал категорию трудовых ресурсов, не только с точки зрения статистики, но и в русле разработки методов народнохозяйственного планирования, в исследованиях по экономике труда, образования, науки. К сожалению, данное понятие активно стали использовать только с конца 50-х годов. Так, в 1954 году Международная конференция статистов труда утвердили «общие трудовые ресурсы», которые включали в себя всех граждан страны в трудоспособном возрасте. Как видим, данное понятие охватывало не только работающих,

но и тех, кто временно не занят в производстве и ищет работу. Итак, под трудовыми ресурсами понимают «работоспособную часть населения, которая имеет физическое развитие, умственные способности, знания, которые необходимы для работы в народном хозяйстве» [2, с. 40]. Также С. Струмилин в своей работе «Проблемы экономики труда» теоретически обосновал значение для народного хозяйства развития образования и одним из первых попытался дать количественную оценку влияния образования на эффективность труда и производства.

В социалистической теории труда категория трудовых ресурсов использовалась советскими учеными до 1980-х годов. Изучением проблем воспроизводства трудовых ресурсов занимались такие ученые: С. Струмилин, П. Буряк, Б. Карпинский, М. Григорьева и др.

Понимание того, что обеспечение дальнейшего экономического развития СССР связано с увеличением трудовых ресурсов, обуславливало жесткую регламентацию и усиленное внимание к образовательной отрасли. Поэтому в 1950-1958 годах система народного образования направляла все свои усилия на наращивание количественной составляющей трудовых ресурсов страны. А в 1959-1984 годах указанные процессы нашли свое продолжение еще и в русле повышения качественной профессиональной подготовки специалистов.

Разработки советских ученых в оценке трудовых ресурсов были основательными и значимыми для развития теории «человеческого капитала». Основными содержательными линиями этих исследований были следующие аспекты: во-первых, с одной стороны, человек выступал производительной силой общества и своим трудом обеспечивал производство материальных и нематериальных ценностей, а с другой, он являлся их потребителем; во-вторых, только при условии учета личностных потребностей человека возможно эффективное использование труда, поскольку человеческая жизнь не ограничивается только трудовой деятельностью; в-третьих, человеческие потребности обуславливают появление новых товаров, услуг, производств, а последние, влияют соответствующим образом на людей; в-четвертых, НТП вызывает рост требований к образовательному уровню тружеников и качества рабочей силы. Таким образом, ученые пришли к главному выводу: очень важным для эффективного функционирования различных отраслей народного хозяйства является не только количественное измерение трудовых ресурсов, но и их качественная характеристика (уровень образования, здравоохранения, профессионально-

квалификационная подготовка, физическое состояние и др.).

Именно поэтому советская власть, решая задачу обеспечения народного хозяйства рабочей силой, заранее подготавливала источники рабочей силы для обеспечения ею предприятий и организаций, определяла масштабы подготовки квалифицированных рабочих и специалистов, целенаправленно расширяла подготовку высококвалифицированных работников, осуществляла их целевое распределение в народном хозяйстве. Особое внимание в этом процессе было уделено сектору образования. Это вполне понятно, потому что выпускники учебных заведений являются основным источником пополнения рабочей силы. За качество их общеобразовательной, трудовой и технико-политехнической подготовки отвечают учителя. Поэтому вопрос подготовки будущих учителей, а особенно специалистов с трудовой подготовки в то время было стратегическим [8, с. 134].

В 70-х годах в советской научной литературе были попытки ученых разграничить понятия «трудовые ресурсы» и «трудовой потенциал». Введение в научный оборот нового понятия «обусловлено, прежде всего, необходимостью трансформации традиционных взглядов на роль и место человека в процессе производства в условиях постоянного экспансионистского развития НТП; характером демографического процесса, которому присуще постепенное снижение части населения в трудоспособном возрасте» [22, с. 18].

Заметим, что категория «трудовой потенциал» в советской литературе рассматривалась лишь в условиях советского общества, за рубежом этот термин не употреблялся. В 80-х годах ученые (Б. Бреев, В. Врублевский, М. Нижний, С. Злупко, В. Костаков, А. Котляр, Ю. Краснов, Л. Кунельский, И. Маслова, В. Ониниенко, В. Онищенко, С. Пирожков, Г. Сергеева, Л. Чижова и др.) уже по-разному трактовали понятие «трудового потенциала». «Одни авторы отождествляют трудовой потенциал с соответствующими трудовыми ресурсами, некоторые отмечают лишь, что трудовой потенциал более объемная категория, имеющая большое число составляющих количественной и качественной характеристик; другие – характеризуют трудовой потенциал как совокупность возможностей в использовании живого труда, которые определяются совокупностью факторов, влияющих на эффективность трудовой деятельности; третьи – трактуют трудовой потенциал самого труда, его возможности, определенных положением и степенью ответственности его объективных и субъективных факторов в конкретных

социально-экономических условиях» [21, с. 13].

Несмотря на то, что только в конце 80-х ученые СССР смогли ознакомиться с теорией человеческого капитала и уже в 90-х годах она находит своих сторонников. Отметим, что идеи человеческого капитала на территории Советского Союза начали приобретать актуальность лишь с 90-х годов XX в., до этого они развивались только в контексте понятий «рабочая сила», «трудовые ресурсы», «трудовой потенциал», «человеческие ресурсы».

Определенный вклад в развитие теории «человеческого капитала» сделал и выдающийся ученый В. Вернадский. Он занимался вопросами формирования теории ноосферы, в центре внимания которой – человек разумный, который влияет на свое окружение. В необратимом развитии научного познания он видел единственное доказательство существования прогресса человечества. Он не использовал термин «человеческий капитал», однако его учение подтверждает жизнеспособность данной теории.

Понятно, что параллельно в тот же исторический период в США и Европе качественные параметры трудовых ресурсов менялись, отражая усложнения технологии производственных процессов, наращивание образовательного уровня, сокращение традиционных сфер занятости, расширение сферы интеллектуального труда и индустрии услуг, отраслей рыночной инфраструктуры. Поэтому подходы ученых к раскрытию роли человека в экономических процессах также менялись.

Так, в 50-е годы XX века Т. Шульц впервые вводит в научный оборот понятие «человеческий капитал». Исследуя причины тяжелого положения бедных слоев населения в неразвитых странах, он отмечал, что улучшение их благосостояния зависит не от земли, техники или их усилий, а в первую очередь от знаний. Этот качественный аспект экономики он и назвал «человеческим капиталом». Ученый, раскрывая содержание данного понятия, писал: «человеческие способности являются или врожденными, или же приобретенными. Каждый человек рождается с индивидуальным комплексом генов, обуславливающих его врожденные способности. Приобретенные человеком ценностные личностные качества, которые могут быть усилены соответствующими вложениями, мы называем человеческим капиталом» [26, с. 56-67]. Под человеческим капиталом он понимал комплекс приобретенных и унаследованных личностных качеств: образования, знаний полученных на рабочем месте, здоровье и т.д. [3, с. 90].

Т. Шульц разработал концепцию этой теории, дальнейшие исследования в этом направлении продолжил Г. Беккер. Он создал микроэкономический фундамент теории человеческого капитала в работе «Человеческий капитал» (первое издание 1964 г.). Разработанная им базовая теоретическая модель на основе расчетов экономической эффективности образования, стала идеологической основой «инвестиций в человека». Результаты его исследования показали, что социальные расходы это один из побудительных мотивов, позволяющих получать дополнительный доход.

В 1960-1990 годах XX ст. широкий круг зарубежных ученых активно работал, популяризируя идеи человеческого капитала на всех уровнях что, безусловно, имело большое значение для развития дальнейших представлений о человеке, его роли и места в общественном производстве, в экономическом развитии стране. Уже в то время эта теория была признана классикой современной экономической науки. Научные исследования Т. Шульца, Г. Беккера, Б. Вейсброда, Дж. Минцера, Л. Хансена, М.Блауга, С. Боулс, И. Бен-Порэт, Р. Лейарда, Дж. Псахоропулоса, Ф. Уэлча, Б. Чинзвика и других позволили теории сформироваться и разработать концептуальные основы развития человеческого капитала [27], [23].

Украинские ученые также внесли свой вклад в развитие данной теории: А. Гришнова, В. Куценко, Д. Нестерова, К. Сабирьянова, С. Савельев, Н. Тютенко и другие. Их исследования позволяют рассматривать работника как материальное воплощение набора личностных качеств, которые могут использоваться, арендоваться работодателем. Знания, умения, навыки, уровень культуры труда, опыт которые получил работник благодаря непрерывному образованию, составляют определенный запас производительного капитала. Ценность этого объема производительного капитала определяется тем, за какую плату можно его продать на рынке труда.

Подытоживая, акцентируем внимание на то, что теория человеческого капитала исследует зависимость доходов работника, предприятия, общества от знаний, навыков и природных способностей людей. Таким образом, разработка данной теории стала еще одним шагом вперед в экономических, политических, социальных и педагогических взглядах на человека, однако она имеет определенную специфику: люди рассматриваются не как основная ценность общества, а как один из приоритетных факторов производства и экономического развития страны.

Но благодаря этой теории инвестиции в человека стали рассматриваться как источник экономического прогресса не менее важный, чем обычные капиталовложения, поскольку наращивание человеческого капитала – необходимое условие роста валового национального продукта, укрепление экономики, стабильности и богатства населения нашей страны.

Литература:

1. Богиня Д.П. Основи економіки праці : навчальний посібник / Д.П. Богиня, О.А. Грішнова. – 3-тє вид., стер. – К. : Знання-Прес, 2002. – 313 с.
2. Буряк П.Ю. Економіка праці й соціально-економічні відносини: навчальний посібник / П.Ю. Буряк, Б.А. Карпінський, М.І. Григорєва. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 440 с.
3. Геєць В. Характер перехідних процесів до економіки знань // Економіка й управління. – 2004. – №4. – с. 90.
4. Економічна теорія: Політекономія: підручник / За ред. В.Д. Базилевича. – 7-ме вид., стер. – К. : Знання-Прес, 2008. – 719 с.
5. Історія економічних учень: підручник: у 2 ч. – Ч. 1 / За ред. В.Д. Базилевича. – 2-ге вид., випр. – К. : Знання, 2005. – 567 с.
6. Завадська О.Я. Ідеї класиків марксизму-ленінізму про політехнічне навчання та їх реалізація в радянській школі. – К. : Радянська Україна, 1961. – 48 с.
7. Кузьменко Ю.В. Культура праці як чинник нарощення людського капіталу: навчальний посібник. – Херсон : РІПО, 2008. – 123с.
8. Кузьменко Ю.В. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання як складова формування трудових ресурсів формування трудових ресурсів (1950-1957 рр.) / Ю.В. Кузьменко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : Збірник наукових праць. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Випуск 52. – С. 133-140.
9. Новацький Тадеуш В. Людська праця. Аналіз поняття: пер. з польськ. Юлії Родик. – Львів, Літопис, 2010. – 182 с.
10. Маркс К. Капитал / К. Маркс. – М. : Издательство политической литературы, 1983. – Т. 1. – 3883 с.
11. Маркс К. Капитал. Книга 1. Процесс производства капитала / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Издательство политической литературы, 1974. – Т. 23. – 551 с.

12. Мочерний С.В. Основи економічної теорії : навчальний посібник / С.В. Мочерний, О.А. Устименко. – 3-тє вид., стер. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 504 с.
13. Мочерний С.В. Політична економія: навчальний посібник / С.В. Мочерний, О.А. Устенко, С.В. Фомішин. – Херсон : «Видавництво Дніпро», 2002. – 794 с.
14. Пащенко І.Н. Економіка праці та соціально-трудові відносини: навчальний посібник. – Львів : «Магнолія 2006», 2009. – 260 с.
15. Педагогическая энциклопедия / под. ред. А.Г. Калашникова при уч. М.С. Ёпштейна. – М. : Работник просвещения, 1929. – Т. 1. – 1158 с.
16. Петти В. Экономические и статистические работы. – М. : Соцэкгиз, 1940. – 324 с.
17. Подольська Є.А. Культурологія: навчальний посібник / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, К.А. Іванова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 288 с.
18. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 4-е изд., переаб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 480 с.
19. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – М. : Соцэкгиз, 1962. – 684с.
20. Струмилин С. Г. Проблемы экономики труда / С.Г. Струмилин. – М. : Госполитиздат. 1957. – 773 с.
21. Тітова Н. А. Трудовий потенціал і його реалізація в умовах формування регіональних ринків праці (питання теорії та практики) : Дис... д-ра екон. наук : 08.09.02 / Нонна Аркадіївна Тітова / Національна академія наук України, Інститут регіональних досліджень. – Л., 1996. – 334 с.
22. Уланчук А. І. Формування та ефективне використання трудового потенціалу молоді в умовах реформування сільського господарства (на прикладі Черкаської області) : Дис... канд. екон. наук : 08.07.02 / Альбіна Іванівна Уланчук / Уманська сільськогосподарська академія. – Умань, 2000. – 189 с.
23. Kiker B.F. The Historical Roots of the Concept of Human Capital. In: Human Capital Formation and Manpower Development / Edited by Ronald Wykstra. – Collier-Macmillan Limited, London. – 1991.
24. Nowacki T.W. Zawodoznawstwo. ITEE, Radom. 2001, wydanie II. – 301 s.
25. Nowacki T.W. Leksykon pedagogiki pracy. Radom-Warszawa. 2004. – 343 s.

26. Schultz T. WL. Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities // In: Human Resources, Fiftieth Anniversary Colloquium VI. – № 5. – May 1975 – p. 56-67.

27. Schultz T.W. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. – The Free Press, New York, 1994.

28. Fisher I. The Natura of Capital and Income. – London, 1927 – P. 51-52.



Kuzmenko U. V. The evolution of notion "Human capital" in scientific researches / U. V. Kuzmenko // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, 2015. – S. 31-45.

Сведения об авторе

Юлия Васильевна **Кузьменко** – кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры теории и методики преподавания социально-экономических дисциплин Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета.

© Ю. В. Кузьменко, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.



СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИХ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ К ЖИЗНИ⁵

И. Г. Рощин, Николаевская филия Киевского национального университета культуры и искусств (Николаев, Украина),
e-mail: roshchin80@mail.ru

Резюме. В статье представлены результаты педагогических наблюдений за реализацией комплексной целевой программой "Здоровый ребенок – будущее страны", которая реализовывалась в общеобразовательной школе. Обобщены основные принципы данной программы. Для оценки эффективности программы разработан комплекс основных параметров, характеризующих динамику развития ребенка, его функциональную и интеллектуальную работоспособность, результативность психолого-педагогического воздействия и административного сопровождения.

Ключевые слова: здоровье, учащиеся, педагогические технологии.

Как показывает современная педагогическая практика, большинство выпускников общеобразовательных школ сегодня не готовы к интенсивным изменениям, которые переживает украинское общество. Производственно-экономическая и социально-политическая трансформация страны, которая происходит в последние годы, требует соответствующей подготовки молодежи к быстротекущей жизни в нагруженном физическом и информационном поле, что, в свою очередь, детерминирует преобразования организационно-педагогических основ обучения школьников [1, с. 3].

Изучение научных разработок отечественных ученых и педагогического опыта, который обсуждается на страницах печати, показывает, что эта проблема является острой и актуальной, сложной и

⁵ *Статья рекомендована: Кузьменко Василий Васильевич, заведующий кафедрой педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор, Коммунальное высшее учебное заведение "Херсонская академия непрерывного образования" Херсонского областного совета.*

многоаспектной. Обобщение теоретических подходов и практических шагов по ее разрешению позволило выделить следующие принципиальные позиции.

1. Фундамент здоровья закладывается в период внутри утробного развития и поэтому в значительной степени зависит от состояния здоровья его родителей, которых нужно готовить к этому со школы.

2. Сегодня общеобразовательная школа выступает учреждением, пребывание в которой ослабляет здоровье учащихся по ряду объективных и субъективных факторов.

3. Снижение интереса учащейся молодежи к занятиям физическими упражнениями в традиционно нормативной форме, отсутствие мотивации и ориентации подростков на самостоятельную работу по укреплению здоровья, поддержания собственного организма требует пересмотр приоритетов и технологий обучения.

4. Каждый ребенок уникален и неповторим и поэтому невозможно обеспечить его развитие одинаковыми стандартизированными методиками, необходимо создавать культурно-образовательное поле, развивающую среду и поддерживать благоприятный психоземotionalный климат.

Анализ научных теорий, в частности системологии показывает, что любая система, среднего образования в частности, требует своевременного реформирования. Историческая ретроспектива школьного образования убеждает, что успешность содержательных и структурных преобразований определяется их актуальностью и обусловлено обоснованностью концептуальных идей, степенью реализации комплексного и системного подходов, соответствием современным условиям и социальному заказу [4].

Как показывает педагогическая практика, обновление системы обучения на уровне отдельного учебного заведения осуществляется на основе стратегического планирования, выраженного в виде целевых программ. В большинстве случаев такие программы представляют собой комплекс тематических проектов, реализация которых позволяет достичь определенных целей.

Рассмотрим для примера комплексную целевую программу "Здоровый ребенок – будущее страны" общеобразовательной школы Николаева №53, которая внедрена пять лет назад с целью формирования у учащихся культуры здоровья, воспитание навыков здорового образа жизни, обеспечение взаимодействия школы, семьи и окружающих с целью

сохранения здоровья как первичного условия успешной самореализации в личностном и профессиональном аспектах.

В ракурсе программы под "здоровьем ученика" понималось такое состояние организма, которое обеспечивает физическую, интеллектуальную и социальную активность, творческую самореализацию благодаря полноценности всех жизненно необходимых функций биологической системы ребенка, здоровому питанию, конструктивному взаимодействию с окружающими и положительным эмоциям. Учитывая это, конечный результат внедрения программы определен следующим образом: достижения каждым учеником такого морфофункционального и личностного уровня, который обеспечивает интегративной единство внешних воздействий и внутренних мотиваторов его творческой реализации в социуме.

Основными задачами программы определены:

1) создание условий для двигательной активности соответственно возрасту и содержания деятельности учащихся, психологического комфорта и социального благополучия каждого ребенка, рационального распределения нагрузок (физических, умственных, психоэмоциональных) и отдыха в течение дня и недели, продуктивной коммуникации со сверстниками и взрослыми;

2) налаживание взаимодействия педагогов, учащихся и их родителей за счет интеграции образовательной и оздоровительно-воспитательной работы;

3) внедрение в учебно-воспитательный процесс здоровьесберегающих и здоровьеподдерживающих технологий.

В основу программы заложены следующие принципы:

- приоритетности, согласно которому сохранение здоровья считается единственным критерием целесообразности и эффективности всех видов деятельности учащихся;

- личностно ориентированного подхода, соблюдение которого позволяет сохранить индивидуальность, неповторимость и уникальность ребенка;

- непрерывности, систематичность мероприятий с обязательным мониторингом их эффективности.

Согласно условиям деятельности учебного заведения и ресурсов развития, путями реализации проекта выбраны:

- валеологизация учебного процесса, овладение учащимися знаний о факторах, влияющих на состояние здоровья человека и всего общества;

- осознание учащимися потребности в укреплении и развитии здоровья, формирование навыков поддержания уровня достаточной работоспособности;

- широкое внедрение здоровьесберегающих педагогических технологий;

- привлечение педагогического коллектива, родителей, общественности к совместной деятельности профилактического, рекреационного, коррекционно-восстановительного и спортивно-массового направления;

- обеспечение профилактики заболеваний, пропаганда здорового образа жизни;

- предоставление педагогической и социально-психологической помощи детям и их родителям, обеспечения административной поддержки.

Для оценки эффективности программы разработан комплекс основных параметров, характеризующих динамику развития ребенка, его функциональную и интеллектуальную работоспособность, результативность психолого-педагогического воздействия и административного сопровождения.

Для реализации программы предусмотрена следующая схема управленческих действий. Во-первых, со стороны администрации:

- создание нормативно-правовой базы системы оздоровительного обучения, банков педагогических находок и параметрических данных учащихся;

- руководство мониторингом состояния здоровья учащихся;

- распределение обязанностей между участниками тематических проектов;

- обеспечение координации деятельности всех звеньев внутреннего управления;

- поддержание связей с общественными организациями, спортивными клубами и учреждениями культуры.

Во-вторых, со стороны медицинской службы:

- проведение по графику профилактических медицинских обследований учащихся;

- профилактика заболеваний и отклонений в физическом развитии детей;

- постоянное консультирование с узкопрофильными специалистами;

- проведение витаминизации (фрукты, соки, медицинские

препараты).

В-третьих, со стороны социально-психологической службы:

- разработка и внедрение специальных тренинговых программ (для учащихся и педагогов);

- консультационная помощь ученикам и родителям;

- диагностика и коррекция развития, профилактика отклонений в поведении, восприятии окружения;

- предоставление рекомендаций учителям и педагогам.

В-четвертых, со стороны педагогов:

- наполнение времени пребывания учеников в школе личностно значимым содержанием;

- поддержание здоровьесберегающего режима обучения;

- создание ситуаций успеха, в том числе через учет состояния здоровья и настроения учащихся;

- внедрение интерактивных форм и методов воспитания;

- внеклассная работа по предмету с учетом двигательного режима учащихся;

- профилактика вредных привычек, пропаганда здорового образа жизни;

- осуществление родительского обучения.

За несколько лет реализации программы можно говорить о таких эффективных мерах, как:

- коллективные спортивные соревнования, творческие конкурсы, подвижные игры (казацкие забавы, спортивное ориентирование, военно-полевые сборы);

- физкультурно-массовые праздники;

- Дни здоровья, декады здоровья с привлечением узких специалистов;

- встречи с интересными людьми, специалистами;

- тренинги, экскурсии, туристические походы, краеведческие экспедиции;

Результативными оказались такие методы и приемы: профилактически-защитные (формирование навыков гигиены обучения, контроль за личной гигиеной) компенсаторно-нейтрализующие (физкультминутки на уроках, музыкальные паузы в перерывах, пальчиковая и дыхательная гимнастики; корректирующая и лечебная гимнастика (на уроках физической культуры); стимулирующие (элементы закаливания, индивидуально дозированные физические нагрузки,

психотерапия, ароматерапия и фитотерапия); информационно-обучающие (листочки для родителей, рекомендации для учащихся и педагогов). Интересными, на наш взгляд, оказались такие приемы, как: "знаешь сам, научи другого", "фоновое обучения" (формирование навыков по "ходу жизни", а не принудительно) часа доверия (откровенных разговоров), цветотерапия (цветовое оформление отдельных учебных помещений).

Среди прогнозируемых результатов сегодня можно говорить о достижении таких: стабилизация состояния здоровья учащихся (сокращение пропусков занятий по болезни); повышение эффективности уроков физической культуры за счет расширения элементов ритмики и пластики, подвижных игр; улучшение межличностных отношений со сверстниками, педагогами, в семье; рост положительного восприятия учебного заведения учениками и их родителями.

Литература:

1. Бажуков С.М. Вопросы организации и содержания физического воспитания подростков / 13-15 лет / по месту жительства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – М.: 1971. – 24 с.

2. Барчуков И.С., Нестеров А.А. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика: уч. пособие для студ. высш. уч. заведений / под общ. ред. Н.Н.Маликова. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 528 с.

3. Волков Л.В. Система управления развитием физических способностей детей школьного возраста в процессе занятий физической культурой и спортом: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Ин-т физической культуры. – К.: 1989. – 38 с.

4. Дуркин П.К. Формирование у школьников интереса к физической культуре / пособие для учителя. – Архангельск: РИОАОИУУ, 1992. – 120 с.

5. Любышева Л. Н. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 240 с.



Roshchin I. G. Preserving the health of schoolchildren as prerequisite for successful their physical preparation for life / I. G. Roshchin // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2 , 2015. – S. 45-51.

Сведения об авторе

Игорь Геннадиевич **Рощин** – доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Николаевской филии Киевского национального университета культуры и искусств, кандидат наук по физическому воспитанию и спорту.

© И. Г. Рощин, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.



УДК: 37.013.42

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ⁶

Т. А. Савченко, Херсонский государственный университет, (г. Херсон, Украина), e-mail: tat-zaj@mail.ru

Резюме. В статье дана характеристика формирования умений и навыков профессионально ориентированного общения будущих социальных педагогов.

Ключевые слова. Социальный педагог, высшее учебное заведение, умения и навыки, профессионально ориентированное общение.

Профессиональное развитие личности будущего социального педагога начинается в высшем учебном заведении. Здесь формируются его профессионально значимые качества, творческие способности, интересы, потребности, растет общий уровень культуры. Кроме того вуз помогает будущему социальному педагогу овладеть искусством общения с людьми, во многом определяет успех социально-педагогического воздействия на клиента, учит управлять своим вниманием и вниманием клиента.

В профессиональной деятельности специалистов социальной

⁶ *Статья рекомендована: Слюсаренко Нина Витальевна, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет (г. Херсон, Украина).*

сферы общения играет ведущую роль, поскольку оно выступает в качестве основной формы взаимодействия специалиста с клиентами. Важное значение для деятельности социального педагога имеет и реализация умений и навыков профессионально ориентированного общения.

Вопрос подготовки будущих социальных педагогов находился в поле зрения таких исследователей, как: О. Беспалько, Е. Гомонюк, С. Грищенко, А. Капская, Г. Локарева, Л. Мищик, В. Полищук и др. Исследованием профессиональных и личностных качеств, профессионального портрета социального педагога занимались: О. Беспалько, М. Галагузова, А. Гура, С. Елканов, Ю. Кулюткин, Л. Мищик, Е. Холостова и др. Некоторые аспекты формирования коммуникативных умений педагога освещены в исследованиях А. Бодалева, А. Дубовской, М. Кричевского, Н. Плешковой, В. Собкина и др.

Целью данной публикации является анализ особенностей формирования у будущих социальных педагогов умений и навыков профессионально ориентированного общения в высшем учебном заведении.

Известно, что успех в той или иной профессиональной сфере связан с наличием у специалиста определенных личностных качеств. Это также касается и социального педагога.

Исследователи (О. Беспалько, М. Галагузова, Л. Мищик, Р. Овчарова и др.) выделяют в структуре профессионального портрета социального педагога профессиональные знания, профессиональные умения, профессионально важные качества.

О. Беспалько выделяет такие группы личностных характеристик социального педагога: психологические (эмоциональная уравновешенность, низкий уровень тревожности, творческое мышление, последовательность действий, настойчивость, внимательность, наблюдательность); морально-этические (гуманность, доброта, терпимость, справедливость, тактичность, эмпатичность, скромность, ответственность); психоаналитические (адекватная самооценка, самокритичность, самоанализ, стремление к самосовершенствованию); психолого-педагогические (коммуникативность, внешняя привлекательность, умение внушать и убеждать, оптимизм) [1, с. 74].

Л. Мищик, исходя из основных функций и разноплановой деятельности социального педагога, выделяет общие качества такого специалиста: коммуникативность, общительность, умение правильно понять человека и поставить себя на его место, гибкость и деликатность,

тактичность в общении, умение слушать, способность поддержать другого и стимулировать его к развитию собственных сил, умение вызывать доверительное отношение к себе, организаторские способности и др. [6, с. 61].

Все эти личностные качества способствуют формированию у будущего социального педагога умений и навыков профессионально ориентированного общения.

Навыки общения, как считает Ю. Палеха, включают в себя: умение слушать, умение говорить и умение формулировать вопросы.

Р. Овчарова раскрывает профессионально-педагогические умения социального педагога, которые объединяют: коммуникативные, прикладные, организаторские, аналитические, педагогические умения и умения саморегуляции.

Умения и навыки профессионально ориентированного общения относятся к коммуникативным умениям социальных педагогов, которые состоят из: способностей вступать в контакт, устанавливать профессиональные отношения и сотрудничать с разными людьми; осуществлять индивидуальный подход к клиентам, которые имеют специфические проблемы; создавать атмосферу комфортности, доброжелательности; вызывать доверие у клиентов; влиять на отношения между людьми в микросоциуме; правильно воспринимать, учитывать, реагировать на критику [10, с. 45].

О. Беспалько утверждает, что коммуникативные умения социального педагога предусматривают овладение культурой межличностного общения, установление контакта с другим человеком, развитие взаимодействия с клиентом в позитивном эмоциональном направлении, четкое, последовательное и логическое изложение своих мыслей и убеждений; поддержание гармонической социальной сети деловых и личных контактов как предпосылка психического здоровья и делового успеха; выбор, независимо от ситуации, наиболее приемлимых информационных способов и каналов коммуникации; доведение информации до исполнителей, заинтересовывание их в решении проблемы; эффективное использование невербальных способов общения; противодействие манипуляциям, преодоление барьеров в общении; поддержание уравновешенных отношений с ближайшим окружением; работа в условиях неформального общения, в позиции неформального лидера, советника, который стимулирует инициативу человека к определенной деятельности [1, с. 75].

Соответствие социального педагога его должностным обязанностям определяется уровнем сформированности у него когнитивного (знания) и операционального (умения) компонентов готовности к социально-педагогической деятельности, т.е. теоретических, профессиональных, коммуникативных, аналитических, организаторских, прогностических и проектировочных умений [7, с. 32].

Формирование у будущих социальных педагогов умений и навыков профессионально ориентированного общения начинается в высшем учебном заведении. Этому способствует цикл дисциплин практической и профессиональной подготовки. Одним из компонентов данного цикла являются дисциплины психолого-педагогической направленности.

Чрезвычайно широкий диапазон необходимой осведомленности для принятия качественных профессиональных решений в будущей профессиональной деятельности социального педагога обуславливает достаточно объемный набор учебных дисциплин, представленных в учебном плане. Кроме того, социально-гуманитарный характер специальности «Социальная педагогика» влияет на периодические изменения в перечне выборочных учебных предметов. Учебные планы постоянно реконструируются и меняются [3, с. 26].

Учебные дисциплины цикла практической и профессиональной подготовки будущих социальных педагогов должны базироваться на достаточно широких научно обоснованных знаниях, которые включают:

- личность ребенка (молодого человека), его физическое, духовное и социальное развитие, адекватное поведение и отклонения от него;
- объединения и группы людей (семья, малая группа, школьный коллектив, коллектив сверстников и т.д.);
- система учреждений, которые осуществляют помощь ребенку, молодежи;
- основные теории, методики и отдельные технологии работы со всеми категориями клиентов по различным обстоятельствам;
- социально-правовые и социально-экономические основы деятельности социального педагога;
- методы управления и планирования профессиональной и научно-исследовательской деятельности в социально-педагогической сфере [4, с. 249].

Таким образом, целью практической и профессиональной подготовки будущих социальных педагогов является формирование у них профессионально важных умений и навыков, личностных качеств, которые

будут направлены на успешное овладение профессиональной деятельностью.

Знания, умения и навыки, которыми должен овладеть будущий социальный педагог во время обучения в высшем учебном заведении, важные для овладения умениями и навыками профессионально ориентированного общения включают целый ряд учебных дисциплин. Последние включены в учебный план подготовки будущих социальных педагогов. Это предметы психолого-педагогической направленности, направленные на формирование у будущего специалиста умений и навыков профессионально ориентированного общения. В вузах Украины среди таких предметов: «Введение в специальность», «Теория и методика работы с детскими и молодежными организациями Украины», «Этнопсихология», «Социальная педагогика», «Методы социально-воспитательной работы», «Этика социально-педагогической деятельности», «Социально-педагогическое консультирование», «Технологии социально-педагогической деятельности», «Этнопедagogика», «Социальная психология», «Возрастная и педагогическая психология» и др.

Например, учебный курс «Введение в специальность» обеспечивает стимулирование подготовки как основы развития личности будущего профессионала за счет обучения пониманию сущности профессиональной деятельности, которая состоит из решения адекватных профессиональных задач, осознания целей, проблем, потребностей профессиональной деятельности, изучения социально-воспитательного потенциала различных социальных институтов. Основные теоретические задания курса заключаются в формировании у будущих социальных педагогов умений научной организации учебной деятельности как основы овладения профессиональной деятельностью, формировании гуманистически ориентированного профессионального мировоззрения будущего социального педагога, который понимает потребности и проблемы различных социальных групп, ознакомлении со сферами деятельности социального педагога [8, с. 5].

Дисциплина «Теория и методика работы с детскими и молодежными организациями Украины» направлена на изучение различных видов организаций Украины, членами которых являются дети и молодежь, а также работы социального педагога с общественными детскими и молодежными организациями; ознакомление будущего социального педагога с инновационными технологиями в деятельности общественных организаций, работы социального педагога с неформальными

молодежными группами и объединениями.

«Этнопсихология» способствует глубокому изучению знаний и правильной оценке феноменов межэтнических особенностей психики, их влияние на процессы взаимодействия представителей различных или одного этноса, нужных для решения комплекса проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания, психологическим сопровождением развития личности. Будущие социальные педагоги, которые усваивают культурное наследие своего народа, умеют распознавать и использовать опыт предыдущих поколений в процессе организации социально-педагогической, учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей работы.

Цель учебного курса «Социальная педагогика» состоит в формировании готовности будущих социальных педагогов к овладению профессиональными знаниями и навыками специалиста социальной сферы и развитию их профессионально значимых качеств, особенностей, способностей и т. д. Учебный курс закладывает основы профессиональной деятельности будущего социального педагога [2, с. 14].

Дисциплина «Методы социально-воспитательной работы» направлена на изучение особенностей социально-воспитательной работы в современных условиях, овладение будущими специалистами диапазоном знаний и умений по сущности, специфике, формам, методам работы с детьми и молодежью различных социальных категорий, профессионально-педагогической подготовкой к осуществлению социально-воспитательной работы в учреждениях школьного и внешкольного образования, социально-педагогической поддержки разного типа.

«Этика социально-педагогической деятельности» способствует познанию особенностей выбранной профессии социального педагога, определению в ней роли личности, требований к себе и уровню собственной готовности отвечать этим запросам [5, с. 73].

Целью курса «Социально-педагогическое консультирование» является создание условий для усвоения будущими социальными педагогами целостной системы знаний на основе научного подхода к практике социально-педагогического консультирования; ознакомление с основными параметрами процесса консультирования: условиями, структурой, динамикой, факторами, влияющими на характер протекания консультативного процесса, эффектами и результатами; приобретение базовых умений и навыков, необходимых консультанту в практической

деятельности; формирование и развитие профессионально и личностно важных качеств будущих специалистов.

Задачами дисциплины «Технологии социально-педагогической деятельности» является углубление и расширение знаний будущих специалистов о теоретическо-методологических основах социально-педагогической деятельности; раскрытие сущности основных технологий и методик социально-педагогической деятельности; формирование умения выполнять свои обязанности; воспитание у будущих социальных педагогов навыков ответственного отношения к выполнению социально-педагогической деятельности [9, с. 7].

«Этнопедагогика» влияет на формирование знаний будущих специалистов социальной сферы о сущности этнопедагогики, обычаях и традициях народной педагогики, умений конструировать свою профессиональную деятельность на основе творческого использования знаний народной педагогики [5, с. 71].

«Социальная психология» способствует формированию общего понимания социально-психологических механизмов поведения отдельных индивидов, социально-психологических особенностей функционирования, формирования и развития групп и механизмов социального взаимодействия и общения в коллективе. Дисциплина имеет своей целью повышение общей и психологической культуры, формирование целостного представления о социально-психологических особенностях межличностного и группового общения. Основные задачи дисциплины: формирование понимания закономерностей функционирования человека в различных группах и представления о социально-психологических особенностях различных видов социальных групп; а также основ знаний социально-психологических закономерностей поведения, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

«Возрастная и педагогическая психология» направлена на изучение возрастных особенностей ребенка, психологических особенностей обучения и воспитания ребенка, которые будущий социальный педагог будет использовать в своей практической и профессиональной деятельности.

Как видим, дисциплины практической и профессиональной подготовки способствуют формированию профессионально важных качеств личности будущего социального педагога, направленных на формирование умений и навыков профессионально ориентированного общения в высшем учебном заведении.

Однако на сегодня профессиональная подготовка будущих социальных педагогов оставляет желать лучшего и требует дальнейшего усовершенствования учебного плана, учебных программ выше перечисленных дисциплин. Это будет способствовать повышению эффективности практической подготовки будущих социальных педагогов и формированию у них умений и навыков практической и профессиональной деятельности.

Подытоживая, можем сделать вывод, что процесс подготовки будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности требует дальнейшего усовершенствования. Наиболее важные умения и навыки будущей профессии формируются в процессе обучения в высшем учебном заведении. Это касается как лично важных качеств будущего специалиста, так и умений и навыков профессионально ориентированного общения. Социальный педагог относится к такому типу профессий, где общение с людьми играет очень важную роль. Поэтому уже в процессе обучения в высшем учебном заведении важно сделать упор на формирование умений и навыков профессионально ориентированного общения. Формированию умений и навыков профессионально ориентированного общения способствуют вышеупомянутые дисциплины цикла практической и профессиональной подготовки будущих специалистов. Однако, учебные программы этих дисциплин требуют дальнейшего исследования и усовершенствования.

Литература:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / [О.В. Безпалько, І.Д. Зверєва, Т.Г. Веретенко]; за ред. О.В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / І. М. Богданова. – К. : Знання, 2008. – 343 с.
3. Заверико Н.В. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / Н.В. Заверико. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 240 с.
4. Зверєва І. Д. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 336 с.
5. Лякішева А. В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : навчально-методичний посібник / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с.
6. Міщик Л. І. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка»:

навчальний посібник / Л. І. Міщик, О. П. Демченко. – К. : ВД «Слово», 2013. – 328 с.

7. Рассказова О. І. Професійний довідник соціального педагога / О. І. Рассказова. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 223 с.

8. Степанова О. А. Вступ до спеціальності : навчально-методичний посібник для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності «Соціальна педагогіка» факультету психології, історії та соціології. – Херсон: ПП Трифонов О.М., 2012. – 120 с.

9. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навчальний посібник / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

10. Шишковец Т. А. Справочник социального педагога: 5-11 классы / Т. А. Шишковец. – М. : ВАШ, 2007. – 336 с.



Savchenko T. A. Formation of the future social teachers professionally oriented communication skills in higher education / T. A. Savchenko // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, 2015. – S. 51-59.

Сведения об авторе

Татьяна Александровна **Савченко** – ассистент кафедры социальной работы, социальной педагогики и социологии Херсонского государственного университета, аспирант кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента Херсонского государственного университета.

© Т. А. Савченко, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.



ПРИЧИНЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ⁷

Т. М. Хусяинов *Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия), e-mail: timur@husyainov.ru*

Резюме. В данной статье автором рассматривается такое явление, как получение второго высшего профессионального образования российскими студентами. В работе выявляются основные предпосылки и причины, по которым студенты предпочитают не ограничиваться получением одного образования в ВУЗе. В статье рассмотрены процессы, происходящие на современном российском и мировом рынке труда и то, какое воздействие он оказывает на рынок образовательных услуг и востребованность получения дополнительного образования. Особое внимание уделяется причинам получения второго образования и степени распространённости этого решения, а также возможностям предоставляемым университетами для своих студентов в вопросе получения дополнительного образования. В качестве метода данного исследования выступил теоретический анализ российской научной литературы, а также анализ данных социологического исследования «Габитус факультета» и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)» и анализ данных официального сайта ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Основным выводом данного исследования стало то, что получение второго высшего образования связано с желанием построить более успешную карьеру или соответствовать требованиям современного рынка; получением дополнительных знаний, не связанных с приобретаемой

⁷ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) в рамках проекта № 14-33-01001 «Габитус факультета» и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)».

Статья рекомендована: Чупров Леонид Федорович, кандидат психологических наук (Черногорск, Россия). Рецензент: Слюсаренко Нина Витальевна, профессор кафедры педагогики, психологии и образовательного менеджмента, доктор педагогических наук, профессор, Херсонский государственный университет (г. Херсон, Украина).

студентом профессией, но соответствующих интересам и запросами личности; а также для освоения смежных профессий. Кроме того, отмечены основные направления работы университета (на примере ННГУ им. Н.И. Лобачевского) по реализации программ дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: высшее образование, высшее учебное заведение, университет, студенчество, дополнительное образование, молодёжь, современное образование, образовательный процесс, рынок труда, образование.

Социокультурные, экономические, научно-технические, политические изменения в современном обществе, характеризующимся изменением отдельных его сфер или возникновением абсолютно новых явлений. На волне научно-технических открытий произошли заметные изменения в социально-трудовой структуре современного общества [1]. Подобные процессы оказывают значительное влияние на систему образования в целом [2-5], и на высшее образование, в частности.

Ещё до окончания высшего учебного заведения, а иногда и до поступления в ВУЗ, перед его студентами встает важный вопрос: что они будут делать дальше. Разумеется, для большинства молодых специалистов основной проблемой становится поиск подходящего места работы, однако здесь существует ряд проблем, практически половина безработных людей в мире – молодые специалисты [6]. В современной ситуации диссонанса системы образования даже престижное и качественное образование далеко не всегда может служить гарантом эффективного трудоустройства [7]. В современных условиях высшее образование воспринимается как императивное требование работодателя, как необходимое, но недостаточное условие для получения рабочего места в эффективном сегменте рынка труда. Всё чаще даже там, где раньше высшее образование не требовалось, оно становится необходимо и должно быть подкреплено дополнительным образованием, направленным на углубление или специализацию знаний и навыков [8]. В современных условиях динамичный рынок труда приводит к быстрой перестановке приоритетов у молодых людей, сменой популярности одних профессий и потеря значимости другими. С другой стороны работодатели нанимая специалиста далеко не всегда имеют чёткое представление о том, какими навыками он должен обладать, не всегда могут найти именно того специалиста который им требуется, предъявляя высокие, а иногда и

завышенные требования к кандидатам.

Переход системы образования на компетентностно-ориентированный подход, выражается в требованиях сформировать в результате процесса обучения у индивида как профессиональные, так и общекультурные компетенции, которые будут иметь значение не только в будущей профессиональной жизни, но и в общесоциальной адаптации [9]. Получение образования один из важнейших этапов в процессе социализации современного человека.

Теоретическую базу для понимания взаимосвязи образования с социально-экономическими и политическими процессами могут составить работы: М. Вебера [10], Э. Дюркгейма [11], Р. Мертон [12], Т. Парсонса [13], Сорокина П.А. [14], а также отечественных учёных Глотова М.Б. [15], Жаворонкова Д.В. [16], Зборовского Г.Е. [17], Идиатуллин А.В. [18], Кораблёва Г.Б. [19], Нечаева В.Я. [20], Теличевой Е.Г. [21], Ястреб Н.А. [22] и др.

На современном рынке труда всё больше ценится мобильность, знание смежных областей, гибкость и адаптивность, мобильность и умение быстро обучаться и переобучаться, в условиях динамичных процессов в экономике, работодатели инвестируют средства в переобучение кадров, чтобы уже нанятые ими сотрудники могли справляться с возникающими задачами [23]. В результате чего актуализируются взаимные ожидания работодателей и выпускников вузов, чтобы приблизиться к решению целого ряда проблем. К ним, прежде всего, относится преодоление несоответствий существующих между рынком труда и рынком образовательных услуг, сокращение масштабов распространения неформальных отношений и выстраивание новой организационной культуры [8]. Теоретической базой для понимания подобных тенденций могут служить концепции постиндустриального общества (Ж. Фурастье, А. Турен [24], Д. Белл [25], Иноземцев В.Л. [26]), общества сетевых структур (М. Кастельс [27], Пригожин И.Г. [28]), информационного общества (К. Урокава и Т. Умесао, И. Масуда, У. Мартин и др.) и т.п.

Переход к новому постиндустриальному обществу, где основной сферой деятельности является предоставление услуг, требует существенного увеличения гибкости, дестандартизации и дифференциации рабочего времени и рабочего места. Трансформация форм и видов занятости населения в настоящий момент происходит достаточно интенсивно; в рамках процессов флексибилизации, дестандартизации, автономизации, информатизации, а в некоторых

случаях и виртуализация занятости; и сопровождается сменой стандартной (традиционной, полной) занятости большим количеством других альтернативных, нетрадиционных или нестандартных, по сравнению с прежними формами занятости [23].

Понимание процесса подготовки специалистов в контексте интеграционных процессов, происходящих в современном образовании, было отражено в работах: Байденко В.И. [29], Вульфсона Б.Л., Галактионова В.В. [30], Гребнева Л.С. [31], Грязновой А.Г. [32], Ерковича С. [33], Колесова В.П. [34], Пименовой Н.Ю. [35], Рассказов Л.Д. [36], Семашенко В. [37], Ткач Г. [38], Черезова А.С. [5], Шароновой С. [39], Шереги Ф.Э. [40] и др. Реформирование системы образования, в контексте конъюнктуры современного рынка труда, было рассмотрено в работах Пробина П.С. [41].

В новых условиях работодатель стремится обеспечить наибольшую гибкость рабочих мест в своей организации для снижения издержек и максимизации прибыли. Для этого современные работодатели используют различные атипичные формы занятости: агентская занятость и заёмный труд, аутсорсинг, аутстаффинг, Интернет-занятость, неполная занятость, срочные и временные контракты и др. [23]; обеспечивает большую гибкость наемного труда через ротацию рабочих мест, разнообразие рабочих операций, повышения адаптивности сотрудников, разнообразия трудовых навыков, непрерывное обучение и т.п. [8, С. 38]. Если во времена господства промышленного капитализма, в индустриальную эпоху, от работника требовалось выучить только определенный набор действий, приемов, методов, которыми он будет пользоваться на протяжении всей своей трудовой жизни, то в постиндустриальную эпоху работник уже должен обладать максимально широкой квалификацией [8, С. 38]. В новых условиях бурного роста информационных технологий работник должен быть всегда готов к овладению новыми знаниями и навыками, освоению новых технологий и методик. Теперь специалист должен обладать способностью, видеть организацию не через призму своей узкой специализации, а находить место отдельной проблемы в общей системе производственной деятельности [8, С. 38]. Наличие и поддержание разнообразия навыков, и формирование компетенций, предполагает постоянный режим переобучения, прохождения дополнительных курсов и тренингов.

В настоящее время стандартная занятость быстро утрачивает значимость [42, С. 41-42], сфера традиционной для индустриального

общества полной занятости неуклонно сужается. Рынок труда меняется, и распространение гибких форм занятости процесс уже неизбежный. Общество стремится к экономической свободе, эффективности и обеспеченности [43].

По мнению Перкина Г. [44] сейчас происходит третья профессиональная революция, в условиях которой глобальная конкуренция на рынке труда выдвигает на передний план высокообразованных людей свободных профессий – транспрофессионалов. Транспрофессионалы должны быть всегда готовы за счет своего мышления и различных способов и моделей организации деятельности работать в различных профессиональных средах, выполнять различную деятельность. Для этой новой категории сотрудников не важно их положение в той или иной организационной структуре, они могут свободно входить в нее и покидать, создавая для решения какой-либо комплексной проблемы наиболее адекватные формы организации – проектные команды [8, С. 38], способные решить поставленные задачи.

Характерная особенность транспрофессионалов – свободное использование разнообразных методов для решения поставленных задач, уход от формальных стандартов и правил, нестандартный, креативный стиль мышления, ситуативный подход по отношению к решению задач и структурным составляющим организации. Транспрофессионалы, как правило, работают в тесном контакте с заказчиком, клиентом или нанимателем, обсуждая с ним различные варианты решения проблемы, в результате чего приходит к консенсусу. Доминирующей формой социального и профессионального объединения между транспрофессионалами станут сети, которые обеспечат гибкость для выполнения конкретных проектов и будут преобладающей структурой современных организаций. Появление и постепенное расширение транспрофессиональных сетей, развитие атипичных форм занятости, сетевой структуры организаций будет выводить на первый план проблему профессиональной социализации, адаптации и ресоциализации, дополнительного обучения, переобучения и переквалификации, а также даст новый толчок феномену “Обучения на протяжении всей жизни”.

Взаимодействие высшего профессионального образования и рынка труда в условиях трансформации современного российского общества было рассмотрено в работах Зборовского Г.Е. [45], Кельчевской Н.Р. [46], Логинова Д.М. [47], Романовой Л.А., Сорокиной Н.Д. [48], Шашкиной С.Н.

[49], Шуклиной Е.А.

На протяжении многих лет в российском рынке труда складывалась практика приёма на работу в сферу услуг кандидатов, имеющих диплом «какого угодно» вуза, а знания, получаемые в ВУЗе, нередко оказывались оторванными от практической деятельности, что серьёзно отразилось на отношении абитуриентов – будущих работников к выбору ВУЗа, специальности и далее на восприятие преподаваемых в учебном заведении знаний и их “демотивированности” в целом [50, С. 15]. Таким образом, высшее образование превращается в социальную норму, всвязи с чем всё большее число людей, не только молодых, но и среднего возраста, стремится получить высшее образование. При этом сами знания, как таковые, мало интересуют новых студентов, что проявляется в их демотивированности, а сама специальность выбирается не из-за желания получить те или иные специальные знания, а по престижности, цене, удалённости от дома, примера друзей и т.д.

Дисфункциональный характер развития системы образования современной России и несогласованность этого социального института с рынком труда отражено в работах: Арапова М.В. [51], Галича А.Э. [52], Константиновского Д.Л. [53], Локтюхиной Н.В. [54], Минаева Д.В. [55], Помогайбина В.Н., Труновой Н. [56], Чередниченко Г.А. [57], Чижовой Л. [58]. В современных социологических теориях общества проблемам образования и рынка труда уделяли внимание Д. Белл [25], Р. Будон [59], П. Бурдьё [60], Дж. Гелбрейт [61], Э. Гидденс [62], Р. Нейсбит [63], Э. Тоффлер [64], А. Турен [24], Ф. Ферраротти, Ф. Фукуяма [65].

В новых условиях обесценивания высшего образования, большее значение получает получения более широкого круга профессиональных знаний и навыков.

Рассматривая современные тенденции в области получения профессионального образования, следует уделить особое внимание одной из них, которая усиливается с каждым годом – широко распространяется практика получения второго высшего образования, а иногда и третьего. Среди студентов, по объективной причине невозможно совмещать обучение в двух местах на дневном отделении, поэтому они выбирают различные другие формы: очно-заочная (вечерняя); заочная, с обучением по выходным дням; и заочная, с обучением по сессиям; а также всё более популярной становится дистанционная форма обучения [66, 67, 68], которая позволяет не только получить высшее образование полностью удалённо или пройти только часть образовательной программы,

например, по отдельным модулям и курсам [69], но и пройти курсы профессиональной переподготовки или дополнительно профессионального образования.

Основные причины получения второго высшего образования можно сформулировать так:

- В условиях новой социально-экономической реальности, дестандартизации и информатизации, усложнении процесса труда, к работникам предъявляются особые профессиональные требования. Специфика этих требований состоит в необходимости решать задачи, требующие знаний из разных отраслей. Так, например, современный юрист порой должен обладать знаниями в области финансов, а врач не всегда может решать профессиональные проблемы без знаний в области психологии, в то время как финансисту могут быть необходимы знания в области прикладной социологии и маркетинга;

- Желание получить образование в двух разных учебных заведениях. Данная причина может быть связана с престижем учебного заведения особенно среди работодателей этого региона или наоборот, известностью ВУЗа в других регионах, куда выпускник намерен переехать;

- Затруднение молодёжи при выходе на рынок труда и неуверенность в востребованности среди работодателей, способствует получению второго высшего образования для повышения своей конкурентоспособности по сравнению с другими: теми, кто уже присутствует на рынке труда и теми, кто так же ещё только на него выходит [7], в условиях, когда большинство работников имеют диплом о высшем образовании;

- Разочарование в получаемой первой специальности и желание получить другую, сменить профессию. Кроме того, полученная ранее или получаемая специальность может утратить свою актуальность и привлекательность, что побуждает к получению новых знаний в другой профессиональной области;

- Повышение своего статуса и престижа в обществе, для многих индивидов существенным является повышение своего престижа, в том числе по пути получения большого количества документов об образовании, при этом идёт погоня не за знаниями, как в предыдущих случаях, а за громкими названиями специальностей и учебных заведений;

- Инфантилизм студента – его нежелание или страх вступать в самостоятельную жизнь, работать, строить новые социальные связи уже вне стен учебного заведения. Получение второго и последующих образований

– попытка оставаться “вечным студентом”, не выходить, таким образом, за пределы существующей среды;

- Некоторые из молодых специалистов стремятся открыть свое дело, но для этого не всегда достаточно одного образования, поэтому они стремятся обладать знаниями в область финансов, бухгалтерского учета, менеджмента и маркетинга, а также в области юриспруденции. Подобные знания дают возможность не только обходиться на первоначальных этапах своими силами, не нанимая дополнительный персонал, но и контролировать сотрудников, отвечающих за финансы или документацию;

- Отдельно стоит выделить причины получения второго высшего образования более взрослыми людьми, которые после долгого перерыва решают получить дополнительно образование. Данная категория отличается наличием не только знаний, но и опыта работы в какой-либо сфере, поэтому их цели могут отличаться от целей молодых студентов. С другой стороны эта категория имеет свои ограничения в учебе (социальные, экономические и т.п.), т.к. часто имеют семью, постоянную работу и др., что существенно сказывается на времени, которое они могут уделять получению образования.

В период с марта по апрель 2014 г., при поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ), авторами данной статьи, в составе научного коллектива было проведено пилотное социологическое исследование “Габитус факультета” и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)”. В ходе первого этапа исследования было проведено анкетирование студентов первого и последних курсов Факультета социальных наук (ФСН) ННГУ им. Н.И. Лобачевского. В ходе исследования было опрошено 150 респондентов, по 50 человек с каждого направления подготовки: социология, социальная работа, психология. При этом каждая группа делилась на две подгруппы, состоящей из 25 человек. В первую подгруппу вошли студенты первого курса, а во вторую выпускники (студенты 4-го курса бакалавриата, студенты 5-го курса специалитета и магистранты первого и второго года обучения) [70].

Полученные социологические данные дают нам возможность оценить степень распространённости практики получения второго высшего образования и других видов дополнительного образования, на примере студентов Факультета социальных наук (ФСН) Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. По результатам

проведённого исследования, студенты ФСН ориентируются на прохождение в будущем различных программ дополнительного профессионального образования, тренингов и курсов. 66% опрошенных студентов намерены в будущем получить второе профессиональное образование. Другой популярный у студентов ФСН путь получения дополнительных знаний – посещение курсов для изучения иностранного языка. Этот путь особенно актуален в свете процессов глобализации, формирования международного рынка труда и усиливающихся миграционных процессов; на фоне вступления России во Всемирную торговую организацию (ВТО) и активного проникновения зарубежных компаний на российский рынок, причём не только сбыта, но и производства. Это особенно важно, т.к. Нижегородская область имеет достаточно большой промышленный сектор и многие зарубежные компании (Intel, Шотт Фармасьютикал, Volkswagen и др.) размещают свои производственные мощности и создают представительства в Нижнем Новгороде и области [71]. Поэтому высокий уровень знания иностранного языка в сочетании с высшим профессиональным образованием может повлиять на построение успешной карьеры в зарубежной или транснациональной компании, что, несомненно, более перспективно для специалиста, как с финансовой, так и с карьерной точки зрения [72]. Пройти дополнительные курсы изучения иностранного языка намерено 58% студентов, а 18% уже воспользовались этой возможностью. Кроме того, среди 22% студентов ФСН популярны различные тренинги и курсы, кроме языковых, а ещё 47% планируют воспользоваться подобной возможностью в будущем.

Из данных исследования мы видим, что наиболее востребованной формой получения дополнительного образования является – второе высшее профессиональное, которое обгоняет все другие виды. Подобное обстоятельство вероятно связано с желанием получить комплексные знания по какой-либо профессии, а не узкие, как в случае курсов и тренингов, более того, работодатель, вероятнее всего, с большим интересом отнесётся к соискателю с дополнительным дипломом о высшем образовании, чем к соискателю со свидетельством о прохождении курсов. Языковые курсы, вероятно, проигрывают по сравнению с получением второго высшего образования по причине меньшей востребованности языковых компетенций и недостаточным уровнем знания языка у студентов при выборе вида дополнительного образования.

При этом студенты показали довольно низкую заинтересованность

в научной деятельности (участие в научных мероприятиях), только 19% студентов уже принимали участие в научных конференциях и публиковали статьи, а ещё 34% планируют это сделать в будущем. Подобная ситуация говорит о высокой заинтересованности и концентрировании основного внимания на получении практических знаний и навыков, которые могут быть задействованы при трудоустройстве после окончания университета.

Стоит отметить, что сами университеты активно поддерживают получения дополнительного или второго высшего образования своими студентами. Например, в Нижегородском государственном университете, кроме возможности получить второе высшее образование параллельно с первым, на очно-заочной, заочной или дистанционной форме обучения, есть также две дополнительные структуры: Малая академия государственного управления (МАГУ) и Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Малая академия государственного управления [73] в рамках своей деятельности реализует образовательную программу по направлению: “Государственное управление”, после окончания двухгодичного курса слушатели, успешно сдавшие выпускные испытания получают сертификат о профессиональной переподготовке. В рамках обучения в Академии слушатели получают не только теоретические знания о государственном управлении, но и имеют возможность встретиться с наиболее значимыми государственными деятелями Нижегородской области и России.

Вторая структура ННГУ им. Н.И. Лобачевского, которая организует дополнительное профессиональное образование студентов – Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Данный факультет ведёт набор студентов по широкому спектру направлений [74]:

- Программы MBA – Финансовый менеджмент, Банковский менеджмент, Стратегический менеджмент;
- Менеджмент;
- Управление закупками;
- Налоговое консультирование;
- Бухгалтерский учёт;
- Торговля;
- Бизнес-инкубатор;
- Инновационное предпринимательство;
- Оценочная деятельность;
- Риторика;
- Управление персоналом;

- Подготовка арбитражных управляющих;
- Проблемы применения законодательства Российской Федерации;
- Административный ресурс в предпринимательстве;
- Иностранные языки;
- Компьютерное обучение;
- Повышение квалификации преподавателей;
- Программы по психологии.

Таким образом, на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, мы рассмотрели то, как высшие учебные заведения дают своим студентам широкие возможности получения второго высшего образования, а также дополнительного профессионального образования, по наиболее востребованным направлениям. Подобные меры могут в наибольшей степени удовлетворить потребности студентов и позволят им реализоваться на рынке труда в будущем. Следует отметить, что схожие структуры существуют и в других Высших учебных заведениях России, при этом каждый университет при реализации подобных программ сам расставляет приоритеты, вероятно ориентируясь на возможности и потребности рынка образовательных услуг и рынка труда конкретного региона.

В заключение мы отметим, что получение второго высшего профессионального образования связано с желанием студента построить успешную карьеру или намерением соответствовать изменяющимся требованиям современного рынка труда в целом или в какой-либо конкретной профессиональной среде. Получение дополнительных знаний, не связанных с приобретаемой студентом профессией могут соответствовать интересам и удовлетворить запросы личности; помочь в освоении смежных профессий.

С присоединением России к Болонскому договору [75] и введением нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [76], у российских студентов появилась возможность получения высшего образования на трёх уровнях: бакалавриат, магистратура и аспирантура. В 2015 г. заканчивают своё обучение последние студенты, поступавшие на специалитет, и перед новыми выпускниками-бакалаврами встаёт выбор – получать второе высшее образование или поступать в магистратуру своего направления или другого, более привлекательного для них, а также появляется возможность поступить в аспирантуру, которая позволит углубить их знания. Важно, что те, кто не настроен заниматься научной деятельностью, может поступить в аспирантуру только для получения

знаний, а не для подготовки кандидатской диссертации.

Для современной образовательной системы в условиях роста популярности второго высшего образования большое значение приобретает андрагогика – направление в педагогике посвящённое образованию взрослых. От развития данного направления во многом зависит социально-экономическое развитие страны, т.к. в отличие от учащихся школы и молодых студентов ВУЗов и средних профессиональных образовательных учреждений, где учебное заведение работает на перспективу и плоды обучения видны не сразу, образование взрослых может приносить плоды сразу, почти адекватно времени обучения.

Кроме всего выше сказанного получение второго высшего образования может оказывать влияние на социализацию каждого отдельного студента, т.к. на него воздействуют уже не одна, а две (или более) разные образовательные среды, разные “Габитусы факультета”. Другая важная сторона получения второго высшего или дополнительного образования – развитие навыков мобильности, адаптируемости у студента. В ходе прохождения двух образовательных программ, для успешной учёбы студент вынужден не только прилагать усилия для освоения основной программы, но и уметь совмещать, грамотно распоряжаться своим временем, переключаться с одной сферы на другую. Эти и другие качества имеют огромное значение на современном рынке труда.

Таким образом, формирование гибкой и эффективной системы параллельного или последипломного получения второго высшего профессионального образования как составной части системы образования, несомненно, должно стать одним из основных направлений государственной образовательной политики России. Необходимость развития такой системы обусловлена действием целого ряда социально-экономических факторов.

Литература:

1. Социальные инновации в развитии трудовых отношений и занятости в XXI веке / Под общей редакцией проф. З.Х. Саралиевой – Н.Новгород: Издательство НИСОЦ, 2014. 893 с.

2. Костригин А.А. Менеджмент в дошкольном образовании: перспективы исследования ценностных оснований // Современные исследования социальных проблем. 2015. №1(21). С. 187-191

3. Костригин А.А. Дошкольное образовательное учреждение как среда формирования социальной идентичности ребёнка // Современное общество: Вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. 2014. Т. 1. С. 77-83.

4. Колесов В.П. Ступенчатость высшего образования и Болонский процесс // Экономика образования. 2004. №2. С. 7-20.

5. Черезова А.С.. Болонский процесс: перспективы российского образовательного сектора в едином пространстве высшего образования. // Политика и Общество. 2015. № 2. С. 175-184. DOI: 10.7256/1812-8696.2015.2.14486

6. Пакина Т.А. Трудовая социализация молодёжи в современных условиях занятости // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2012. №2(26). С. 39-46.

7. Кладова Н.В., Хусяинов Т.М. Проблемы и преимущества выпускников вузов на российском рынке труда // Молодежь в меняющемся мире. Материалы V Региональная научно-практической конференции молодых ученых 13.03.2014 / Под ред. Перескоковой М.С., Никитиной Е.Н., Шиховой О.Н., Павленко Е.В. Екатеринбург: изд-во Урал. гос. пед. ун-та. 2014. С. 176-179. DOI: 10.13140/2.1.4039.5204

8. Аврамова Е.М., Верпаховская Ю.Б. Работодатели и выпускники ВУЗов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006. №4. С. 37-46. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/154/832/1219/avraamova2006_4.pdf

9. Григорян М.Э., Болдыревский П.Б. Компетентностные задачи по теории вероятностей как средство формирования профессиональной компетентности будущего экономиста // Успехи современного естествознания. 2015. №3. С. 169-173.

10. Вебер М. Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. №5. С. 148-156.

11. Дюркгейм Э. О развитии общественного труда / Пер. с фр. А.Б. Гофман. М.: Канон. 1996. 432 с.

12. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура // Социологические исследования. 1992. №3. С. 104-114.

13. Парсонс Т. Система координат и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль: сборник трудов / Под ред. В.И. Добренькова. М., 1994. С. 462-478.

14. Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность //

Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. С. 297-424.

15. Глотов М.Б. Социальный институт: определение, структура, классификация // Социологические исследования. 2003. №10. С. 13-20.

16. Жаворонков Д.В. Образование в России: институционально-функциональный анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2005. 19 с.

17. Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социологические исследования. 2000. №6. С. 21-29.

18. Идиатуллин А.В. Современные социокультурные факторы развития системы высшего образования // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/11/28253>

19. Кораблева Г.Б. Об институциональном подходе к исследованию связи профессии и образования // Социологические исследования. 2000. №6. С. 48-51.

20. Нечаев В.Я. Новые подходы в социологии образования // Социологические исследования. 1999. №11. С. 84-91.

21. Теличева Е.Г. Формирование рынка труда как социального института в условиях трансформирующегося российского общества: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2003. 22 с.

22. Ястреб Н.А. Факторы развития образования в контексте четвертой промышленной революции // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/11/3911>

23. Хусяинов Т.М. Современные тенденции развития рынка труда // Сборник Тезисов 2-й Всероссийской Интернет-конференции «Грани науки 2013» / Отв. ред. А.В. Герасимов. Казань.: СМУиС, 2013. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Систем. требования: ПК с процессором 486+; Windows 95; дисковод CD-ROM; Adobe Acrobat Reader, ISSN 22278389. С. 357-358. DOI: 10.13140/2.1.1543.2002

24. Турен А. От обмена к информации: рождение программированного общества. М., 2000.

25. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество, т. 1–2. М., 1998

26. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: Учеб. пособие для студентов вузов.- М.: Логос, 2000. 304 с.

27. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: Издательство ГУ ВШЭ, 2000 458 с.

28. Пригожин И.Г. Сетевое общество // Социологические исследования. 2008. №1. С. 82-88.
29. Байденко В.И. Болонский процесс: Проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 112 с.
30. Галактионов В.В. Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональных квалификаций // Высшее образование в России. 2004. №2. С. 28-40.
31. Гребнев Л.С. "Анти-Болонья": Позция или поза? // Высшее образование в России. 2005. №9. С. 8-14.
32. Грязнова А.Г. Болонский процесс: основные вехи на пути к "Европе знаний" // Бизнес-образование. 2004. №2. С. 3-10.
33. Еркович С.П., Суворов С. Эволюционный процесс становления мировой системы высшего профессионального образования. М., 1998. 52 с.
34. Колесов В.П. Ступенчатость высшего образования и Болонский процесс // Экономика образования. 2004. №2. С. 7-20.
35. Пименова Н.Ю. О стратегии продвижения российского образования на международный рынок // Университетское управление. 2006. №1(41). С. 15-26. URL: <http://www.russia.edu.ru/information/analit/963/>
36. Рассказов Л.Д.. Социально-философский анализ кризиса форм и методов дидактического и эвристического воспроизведения глобализации в учебном заведении // Педагогика и просвещение. 2014. № 2. С. 104-107. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.2.12499
37. Семашенко В. Многоуровневая структура: проблема совершенствования // Высшее образование в России. 2002. №2. С. 28-36.
38. Семашенко В., Ткач Г. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций // Высшее образование в России. 2003. №3. С. 25-43.
39. Нечаев В., Шаронова С. Болонский процесс: мифы, иллюзии, реалии // Высшее образование в России. 2004. №7. С. 86-95.
40. Шереги Ф.Э., Ключарев Г.А. Партнерское взаимодействие компаний, вузов и научно-исследовательских организаций для реализации научных программ и инновационного производства. (Концептуальная программа и метод социологического исследования) : Метод. пособ. по прикладной социологии для социологических факультетов университетов. Выпуск 4. М. : ЦСПиМ, 2013. 211 с. URL: <http://vovr.ru/upload/Bajdenko1.pdf>
41. Пробин П.С. Отечественная образовательная реформа в контексте современной конъюнктуры рынка труда: контуры интерпретаций

- // Социодинамика. — 2015. - № 3.-С.1-26. DOI: 10.7256/2409-7144.2015.3.14556. URL: http://e-notabene.ru/pr/article_14556.html
42. Сизова И.Л. Ищущие работу женщины на российском рынке труда // Женщина в российском обществе. 2013. № 2. С. 41-48.
43. Федоров Д.А. К вопросу об экономических целях общества // Экономика и социум. 2014. №3-3(12). С. 492-495. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22970558>
44. Perkin G. The Rise of Professional Society: Britain since 1880. L.: Routledge, 1990.
45. Зборовский Г.Е. Шуклина Е.А. Профессиональное образование и рынок труда // Социологические исследования. 2003. №4. С. 99-106.
46. Кельчевская Н.Р. Романова Л.А. Интеграция высшей школы и промышленности как основа формирования человеческого капитала // Университетское управление. 2004. №3(31). С. 59-62.
47. Логинов Д.М. Высшее образование как ресурс адаптации населения к социально-экономическим изменениям в современной России: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2004. 23 с.
48. Сорокина Н.Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студентов // Социологические исследования. 2003. №10. С. 55-61.
49. Шашкина С.Н. Взаимодействие высшего профессионального образования и рынка труда в условиях трансформации современного российского общества: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Тула, 2006. 24 с.
50. Левинсон А.Г., Дубин Б.В., Гудков Л.Д., Леонова А.С., Стучевская О.И. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты. URL: http://www.socpol.ru/research_projects/pdf/002levinson.pdf
51. Арапов М.В. Бум высшего образования в России: масштабы, причины, следствия // Общественные науки и современность. 2004. № 6. С. 30-40. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/12/1214867212/Arapov.pdf>
52. Галич А.Э. Дисфункциональность взаимодействия рынка труда и системы высшего образования в условиях трансформации России: Дис. ... канд. соц. наук. Ставрополь, 2005. 178 с.
53. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А. Рабочая молодежь России: количественное и качественное измерения. М.: ЦСИ. 2013. 277 С. URL: http://www.socioprognoz.ru/files/File/2013/rabochaya_molodeg.pdf
54. Локтюхина Н.В., Помогайбин Н.В. Методологические аспекты теории рынка труда и занятости // Экономика образования. 2006. №1. С.

58-66.

55. Минаев Д.В. О проблемах взаимодействия на сопряженных рынках труда и профессионального образования // Проблемы современной экономики. 2006. №1(13). С. 15-20.

56. Трунова Н. Рынок образовательных услуг в России: Новые потребители // Российское Экспертное Обозрение. 2006. №1(15). С. 12-14.

57. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М. 2014. 560 с.

58. Чижова Л. Механизм взаимодействия рынков труда и образовательных услуг. Методологические подходы // Человек и труд. 2004. №8. С. 37-40.

59. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения / пер. с фр. М.М. Кириченко; науч.ред. М.Ф. Черныш/ М.: Аспект Пресс, 1998. 284 с.

60. Бурдьё П. Система образования и система мышления 1997. №2. С. 119 - 126. URL: <http://www.bourdieu.narod.ru>

61. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество / пер. с англ. Л.Я. Розовского, Ю.Б. Кочеврина, Б.П. Лихачева, СЛ. Батасова. М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Транзиткнига»; СПб.: Terra Fantastica, 2004. 602 с.

62. Гидденс Э. Социология / Пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 703 с. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/gidd/

63. Нейсбит Д. Мегатренды / пер с англ. М. Б. Левина. М.: ООО "Издательство АСТ", ЗАО НПП "Ермак", 2003. 380 с.

64. Тоффлер Э. Третья волна / пер. с англ. М., 1999. 525 с. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toffler/_Index.php

65. Фукуяма Ф. Сильное государство. Управление и мировой порядок в XXI веке / пер. с англ. О.Э. Колесников, Н.Г. Кротовская, В.С. Кулагина-Ярцева, Е.Г. Руднева., М.А. Султанова, Е.Н. Федина, Н.А. Цыркун. М: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 220 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/politologiya/fukuyama-state_building--ru-2007-1.pdf

66. Праводелов С.В. Преимущества дистанционного обучения и его виды // Современное образование. 2015. № 2. С.70-79. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.2.14207. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_14207.html

67. Хусяинов Т.М. История развития и распространения

дистанционного образования // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С.30-41. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14288

68. Чупров Л.Ф. Российское дистанционное образование - "Философский камень" современности // Современные наукоемкие технологии. 2008. №7. С. 69.

69. Винник В.К., Григорян М.Э. Система MOODLE в процессе обучения теории вероятностей как средство организации самостоятельной работы студентов в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. №3. С. 217.

70. Сизова И.Л., Ермилова А.В., Хусяинов Т.М. «Габитус факультета» и социализации студентов классического университета (на примере факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. №4(36). С. 84-89.

71. Михайлов А. Иностраный бизнес выбирает Нижегородскую область // Время: Новости Нижнего Новгорода и Нижегородской области. URL: http://www.vremyan.ru/analytics/inostrannyj_biznes_vybiraet_nizhegorodskuju_oblast.html

72. Флеров О.В. Корпоративное обучение английскому языку как способ повышения уровня коммуникативной компетенции сотрудников международных компаний // Современное образование. 2015. № 2. С.116-140. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.2.14216. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_14216.html

73. Kiryushina N.Yu., Petrova I.E. Smaller academy of public administration: The Nizhni Novgorod experience // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. №2. С. 259-264.

74. Официальный сайт Факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. URL: <http://www.fpk.unn.ru/>

75. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / ред. колл. М.Ю. Алашкевич, Г.И. Гладков, В.Б. Касевич, А.Ю. Мельвиль, С.М. Яковлев. М.: ОЛМА ПРЕСС, 2005. 352 с.

76. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации».

Abstract. In this article the author examines the phenomenon of a second higher professional education Russian students. The paper identifies the main causes and the reasons why students choose to go beyond obtaining a university education. The article describes the processes taking place in today's domestic and global labor market and what effect it has on the market of educational services and the demand for additional education. Particular attention is paid to reasons of obtaining a second degree of education and the prevalence of this decision, as well as the opportunities provided by the university for its students on the issue of additional education. As a method of this study made a theoretical analysis of the Russian scientific literature, as well as analysis of the data of sociological research "faculty habitus" and socialization of students of classical university (for example, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod) "and analysis of the official site of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. The main conclusion of this study was that a second higher professional education is aimed to build a successful career or intentions match the changing demands of the modern labor market as a whole or in any specific professional environment; additional knowledge not related to the acquired student profession, but with the interests and demands of the individual; for the development of related professions. In addition, it marked the main directions of the university (for example, *Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*) in the implementation of programs of additional vocational training and retraining.

Keywords: modern education, youth, further education, students, university, academy, higher education, educational process, labor market, education



Husjainov T. M. Prichiny i vozmozhnosti poluchenija vtorogo vysshego obrazovanija rossijskimi studentami / T. M. Husjainov //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2. – 2015. – S. 60-78.

Сведения об авторе

Тимур Маратович **Хусяинов**, председатель СНО Факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Россия).

© Т. М. Хусяинов, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

— ● —

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ⁸

П. В. Сабанин, Институт психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ). *Москва, Россия, e-mail: convergo@mail.ru.*

Резюме. В данной статье рассматриваются особенности познавательных процессов городских и сельских младших школьников Московской агломерации с разным уровнем развития словесно-логического мышления. Показаны «проблемные зоны» в познавательном развитии младших школьников с низким уровнем развития словесно-логического мышления.

Ключевые слова: словесно-логическое мышление, память, внимание, младших школьников.

Введение.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет ряд требований к результатам обучения младших школьников, отражающих освоение основной образовательной программы, где умение оперировать логическими приемами мышления рассматривается в качестве одного из ключевых метапредметных показателей.

В рамках реализации данных требований большое значение приобретает практическая деятельность психолога, направленная на изучение особенностей словесно-логического мышления младших школьников с углубленным анализом полученных результатов. При этом следует отметить, что мышление не изолированный познавательный процесс, а непрерывно трансформирующийся и переходящий в другие и

⁸ Статья рекомендована к. псих. н. Л. Ф. Чупровым (Россия, Черногорск).

не имеющий одной свободной формы мышления от других [2; 6], поэтому для более полного представления о познавательном развитии необходимы знания об особенностях внимания, памяти, наглядно-образного и творческого мышления. Полученные данные являются необходимым инструментом экспертного анализа для психолога и способствуют определению соответствия выстроенного процесса обучения с возможностями ребенка и его эффективности, а также являются необходимым критерием для определения направленности психолого-педагогической помощи всем участникам образовательного процесса.

Для более полного представления особенностей нормального развития психики детей, жизнедеятельность и развитие которых осуществляется в условиях разных социально-территориальных общностей, необходимы знания популяционных закономерностей формирования психических процессов. Это обусловлено тем, что на психическое развитие детей, в особенности на психические познавательные процессы, влияют культурные вариации и условия жизнедеятельности [1; 5; 7].

Актуальность проведения исследования именно в Московской агломерации также подчеркивается и таким социально важным событием, как изменение административных границ Москвы и Московской области. В результате данного территориального преобразования к городу Москва отошла значительная часть сельских территорий и несколько городов Московской области. Такие изменения и специфика социально-экономических условий новых территорий Москвы определяют особенности реализации государственной политики в сфере образования и в работе системы образования.

Учитывая все вышеперечисленное, исследование особенностей развития познавательных процессов у младших школьников Московской агломерации с разным уровнем развития словесно-логического мышления, проживающих в городской и сельской местности и определения направленности психолого-педагогической помощи в развитии познавательной сферы, является актуальным.

Объект исследования – мышление, память и внимание младших школьников городской и сельской местности Московской агломерации.

Предмет исследования – особенности познавательных процессов городских и сельских младших школьников Московской агломерации с разным уровнем развития словесно-логического мышления

Цель исследования – изучение особенностей мышления, внимания и памяти и особенности и уровень их развития у городских и сельских младших школьников Московской агломерации с разным уровнем развития словесно-логического мышления.

Методы и методики исследования.

Для исследования особенностей мышления у младших школьников использовались следующие методики: методика «Словесные субтесты» (Л. И. Переслени, Е. М. Мاستюкова, Л. Ф. Чупров, 1989)[8]; тест «Цветные Прогрессивные Матрицы» (ЦПМ) Дж. Равена параллельная форма (Издательство «Когито-Центр»); методика «Краткий тест творческого мышления» (сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П.Торенса) [9].

Для исследования особенностей внимания у младших школьников использовались следующие методики: тест «Корректор» и тест «Разведчик» компьютерного программного комплекса «Effecton Studio».

Для исследования особенностей памяти у младших школьников использовались следующие методики: методика «Объем механического запоминания цифр» компьютерного программного комплекса «Effecton Studio», методика «Заучивание 10 слов» (Предложена А.Р. Лурия) [3; 10].

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью IBM SPSS Statistics Base 20 и Microsoft Excel 2010 с использованием методов математической статистики.

Результаты и их обсуждение.

В связи с тем, что развитие познавательной сферы в младшем школьном возрасте главным образом связано с развитием способности использовать логические приемы в мыслительной деятельности, нами был проведен анализ развития познавательных процессов (образного и творческого мышления, внимания и памяти) и уровень сформированности логических мыслительных действий входящих в структуру словесно-логического мышления. По аналогии представления результатов по методике, для определения уровня актуального развития словесно-логического мышления полученные результаты по методике «Словесные субтесты» (общий балл за все 4 субтеста, при самостоятельном выполнении методики) были разделены на процентные доли из выборки с последующим соотношением обследуемых по группам с определенным уровнем развития мышления:

Уровень I («очень высокий») – результат равен или больше 95-го перцентиля;

Уровень II («высокий») – результат равен или больше 75-го процентиля;

Уровень III («средний») – результат лежит между 75-м и 25-м процентилями (межквартильный размах);

Уровень IV («низкий») – результат равен или меньше 25-го процентиля;

Уровень V («очень низкий») – результат равен или меньше 5-го процентиля.

Анализ уровней словесно-логического мышления показал, что больше всего детей из обеих городских групп (более 40%) имеют III уровень («средний») развития, а в группе сельских младших школьников самое большое количество (45,5%) отмечено с IV уровнем («низкий»). С I уровнем («очень высоким») больше всего детей отмечено в группе московских детей (16,3%), а с 5-м уровнем («очень низким») больше всего детей в группе сельских младших школьников (9,1%). Результаты представлены на рисунке 1.

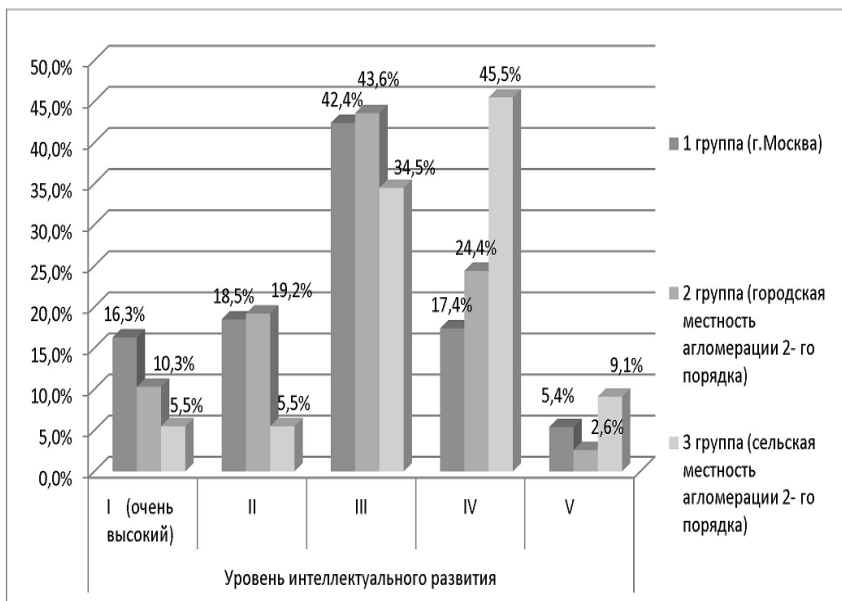


Рисунок 1. Уровни развития словесно-логического мышления у городских и сельских младших школьников Московской агломерации

Для определения «среднего» уровня по каждому субтесту использовался межквартильный размах, результаты ниже 25-го процентиля рассматривались, как уровень «низкий», а результаты, лежащие выше 75-го процентиля, как уровень «высокий».

Анализ полученных результатов показал, что больше всего по 4 субтестам детей с «низким» уровнем развития выявлено в группе сельских детей: по субтесту «общая осведомленность» – 56%, «классификация понятий» – 31%, «умозаключение по аналогии» – 48%, «обобщение понятий» - 42%.

С «высоким» уровнем развития больше всего детей выявлено в городских группах. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Групповые показатели по отдельным субтестам методики «Словесные субтесты»

Субтест	Уровень развития	Количество младших школьников Московской агломерации в %		
		1-я группа (г. Москва)	2-я группа (город агломерации 2 порядка)	3-я группа (село агломерации 2 порядка)
I – «общая осведомленность»	высокий	39	42	29
	средний	38	37	15
	низкий	23	21	56
II – «классификация понятий»	высокий	40	26	29
	средний	36	51	40
	низкий	24	23	31
III – «умозаключение по аналогии»	высокий	45	32	18
	средний	19	36	35
	низкий	37	32	48
VI – «обобщение понятий»	высокий	48	54	31
	средний	26	23	27
	низкий	26	23	42

Анализ сформированности логических действий с V уровнем («очень низкий») словесно-логического мышления показал, что у детей по всем субтестам преобладают «низкий» уровень. Рассматривая IV уровень («низкий») нами отмечено, что значительную трудность представляют

задания направленные на классификацию понятий и особенно умозаключение по аналогии. Анализ остальных уровней развития словесно логического мышления показал, что чем выше уровень, тем меньше становится количества детей с «низким» уровнем сформированности логических мыслительных действий.

Во «Введении» было отмечено, что словесно-логическое мышление не изолированный процесс и взаимосвязан с другими познавательными процессами, а также с другими формами мышления. Для уточнения данного утверждения нами был проведен корреляционный анализ. Для исследования взаимосвязи когнитивных процессов использовался коэффициент корреляции Пирсона. Согласно проведенному корреляционному анализу были выявлены положительные связи на высоком уровне статистической значимости $p < 0,01$ между показателями полученными по методике «Словесные субтесты» (общий балл за все 4 субтеста) и следующими исследуемыми переменными: «разработанность творческого мышления» (методика КТТМ); «средняя длина ряда» (методика «Объем механического запоминания цифр»); «объем отсроченного воспроизведения» (методика «10 слов»); «объем внимания» (методика «Разведчик»); «серия А₇», «серия В» и «общий балл» (методика ЦПМ).

Согласно полученным результатам при определении особенностей познавательного развития младшего школьника, помимо определения уровня развития словесно-логического мышления у младшего школьника и сформированности логических действий, необходимо учитывать и особенности развития внимания, памяти, образного и творческого мышления. Для этого нами был проведен анализ развития познавательных процессов городских и сельских младших школьников Московской агломерации с разным уровнем развития словесно-логического мышления, особенно нас интересовали результаты детей с IV уровнем развития («низкий»). Анализ результатов данного уровня развития мышления был направлен на выявление «проблемных зон» (зоны определялись по самому большому количеству детей с «низким» уровнем развития) в познавательном развитии младших школьников и определения направления психологической работы по развитию их познавательной сферы. Необходимо отметить, что «очень низкий» (V) уровень развития словесно-логического мышления не рассматривался в группах городских и сельских младших школьников, ввиду

малочисленности детей и распределение их результатов не информативно для анализа.

Исследование «низкого» уровня развития словесно-логического мышления сельских младших школьников показало, что самое большое количество детей с низкими результатами наблюдается по таким показателям как: «общая осведомленность» (у 92 % детей), «обобщение понятий» (у 72% детей), «умозаключение по аналогии» (у 52% детей) и «концентрация внимания» (у 60% детей).

«Низкий» уровень развития словесно-логического мышления у городских младших школьников из агломерации 2-го порядка показал, что больше всего детей с низкими результатами по таким показателям как: «умозаключение по аналогии» (у 84% детей), «концентрация внимания» (у 60% детей).

В группе московских детей, нами была выявлена аналогичная ситуация как и в предыдущей городской группе, однако в качестве «проблемной зоны» к показателям «умозаключение по аналогии» (у 81% детей) и «концентрация внимания» (у 44% детей), добавляется показатель – «классификация понятий» (у 69% детей).

Трудности с решением заданий на классификацию понятий, прежде всего, обуславливаются спецификой самого мыслительного процесса. Согласно М. П. Клноновой (1973, с. 67) при качественном анализе результатов выясняется «может ли ребенок отвлечься от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами, о его способности анализа и обобщения существенных признаков предметов и явлений» [4]. Т.е. классификация понятий – это более сложный мыслительный процесс.

Результаты сельских и городских детей со всеми пятью уровнями развития словесно-логического мышления показали, что «проблемной зоной» у большинства детей является концентрация внимания, так как большинство детей имеет уровень развития концентрации внимания «ниже среднего».

Выводы:

1. Установлено, что словесно-логическое мышление на высоком уровне статистической значимости $p < 0,01$ положительно взаимосвязано со следующими показателями познавательных процессов: разработанность творческого мышления (по методике КТТМ); наглядно-образное мышление; кратковременная и долговременная память, объем внимания. Концентрация внимания не зависит от уровня развития словесно-

логического мышления.

2. Выявлено, что городские и сельские младшие школьники, испытывающие трудности в овладении словесно-логической формой мышления, имеют следующие отличительные особенности в уровне сформированности логических действий: в группе московских детей больше всего проблем испытывают с классификацией понятий (отмечено у 68%), умозаключением по аналогии (у 81%); в группы городских младших школьников больше количество детей испытывают проблемы с умозаключениями по аналогии (у 84%); дети из сельской местности большие трудности испытывают при дифференцировании существенных признаков предметов и явлений от несущественных и второстепенных (у 92%), обобщение понятий (72%).

3. Полученные отличительные особенности познавательных процессов младших школьников, относящихся к разным социально-территориальным общностям Московской агломерации (на примере г. Москвы, городов и сел агломераций 2-го порядка) показали, что в их познавательном развитии наряду с общими тенденциями имеются и отличительные, которые необходимо учитывать при построении учебной программы, что в свою очередь будет способствовать реализации индивидуально – дифференцированного подхода в обучении.

Заключение.

Полученные результаты могут быть использованы педагогом-психологом для определения объема и специфики развивающей работы направленной на развитие познавательных процессов, определения их роли у детей испытывающих проблемы в освоении образовательной программы.

Литература:

1. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Брунер Дж. – М.: Прогресс 1977. - 413 с.
2. Зинченко, В. П. Наука о мышлении (часть 1)/ В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. С. 5-18.
3. Исследование особенностей памяти (методические рекомендации) / Сост.: Л. Ф. Чупров.- Абакан: АГПИ, 1991. — 34 с.
4. Кононова М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста. - М.: Медгиз, 1963. - 176 с.
5. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

6. Ломов Б. Ф. Человек и техника: (Очерки инженерной психологии) / Б. Ф. Ломов. – 2-е изд. М.: Сов. Радио, 1996. – 464 с.
7. Лурия, А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. М.: Наука, 1974. – 172 с.
8. Психодиагностика особенностей словесно-логического мышления младших школьников (методические рекомендации и компьютерная программа) / Авт.-сост.: Л.И. Переслени, Е.М. Мاستюкова, Л.Ф. Чупров. — Абакан: АГПИ, 1990. — 28 с.
9. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е. Е. Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006.
10. Экспериментально-психологическое исследование особенностей памяти (методические рекомендации) / Сост.: Л. Ф. Чупров, К. И. Корегин. — Киров: КГПИ, 1990. — 27 с.



Sabanin P.V. Osobennosti poznavatel'nogo razvitija mladshih shkol'nikov s raznym urovnem slovesno-logicheskogo myshlenija / P.V. Sabanin // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2. – 2015. – S. 79-87.

Abstract. In given article features of informative processes of city and rural younger schoolboys of the Moscow agglomeration with a different level of development of verbal thinking are considered. «Problem zones» in informative development of younger schoolboys with a low level of development of verbal thinking are shown.

Keywords: verbal thinking, memory, attention, younger the schoolboy.

© П. В. Сабанин, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

— • —

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ: ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ И ИНДИКАТОРЫ⁹

М. Л. Саипова, преподаватель кафедры «Педагогика и психология»
Узбекского государственного университета мировых языков,
Ташкент, Узбекистан, e-mail: psixologiya_jurnali@rambler.ru

***Аннотация.** В данной статье представлен критико-теоретический анализ исследований, направленных на выявление симптоматичных признаков и принципов реализации манипулятивного подхода в педагогическом взаимодействии.*

***Ключевые слова:** манипуляция, педагогическое общение, поведение, психологические факторы, личность педагога, психическое развитие.*

Взаимодействие в системе “учитель-учащийся” строится и развивается на основе своеобразных принципов межличностных отношений. Особый статус обеих сторон в системе отношений представляет свои требования к их эффективной организации. Вероятно, ни в какой другой сфере индивидуальные особенности и профессиональные качества педагога так ярко не проявляются как в процессе общения с учащимися. Естественно, педагог организует это общение на основе своих представлений о роли учителя и процесса образования в личностном становлении учащихся.

Как в любом другом виде профессионального общения взаимодействие педагога с учениками подразумевает активизацию рефлексивных процессов в сознании педагога, стимулом которых выступают соответствующие ответные реакции учащихся. Другими словами, в педагогическом общении также имеется возможность самосознания через взгляд на самого себя глазами учащихся. Несомненно, это важнейший фактор профессионального самосознания и организации самовоспитания педагога как специалиста. Этому процессу может препятствовать широкий круг контрфакторов. Среди таких факторов

⁹ Статью рекомендовал Баратов Шариф Рамазанович, доктор психологических наук, профессор Бухарского государственного университета, академик МАПН (Бухара, Республика Узбекистан).

существенную роль может сыграть манипулятивная установка педагога на взаимодействие с учащимися, поскольку при этой тактике общения резко сокращается и объем обратных сигналов учеников, передаваемых учителю, и его восприимчивость к ним. Для профилактики такой негативной ситуации очень важно, чтобы педагог научно обоснованно имел возможность отслеживать свои поведенческие проявления с точки зрения уровня манипулятивных тенденций в них. В данной статье мы попытались обобщить научный опыт в этом направлении и представить список конкретных признаков, а также принципов проявления манипулятивного педагогического поведения.

Как известно, под манипуляцией в психологической науке понимается вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающими с его актуально существующими желаниями [3]. Как отмечает Р.В.Овчарова в практическом смысле манипуляция — это действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, помыкание им, производимое настолько искусно, что у того создается впечатление, будто он самостоятельно управляет своим поведением [5].

Согласно, определению Э.А.Щегловой склонность педагогов к манипулированию представляет собой общеличный конструкт, существующий в форме психологической готовности к актуализации у учащихся намерений, не совпадающих с их актуально существующими желаниями, потребностями и мотивами и проявляющийся в виде воздействий на учеников, которые могут выступать как в форме педагогического воздействия (в рамках педагогического взаимодействия), так и выходить за его пределы, в предельных случаях полностью замещая его. Как показывают ее исследования манипулирование в профессионально-педагогической деятельности может принимать различные формы [7]:

- выступать в роли неосознаваемых (или мало осознаваемых) операций, спровоцированных конкретными условиями и направленных на адаптацию или сохранность личностных структур от негативных воздействий;

- применяться в качестве действий, направленных на достижение конкретных целей, содержание которых определяет амбивалентность манипулятивных приемов (во благо манипулятора или для достижения социально-значимых целей);

- представлять собой стратегию поведения, подчиненную

личностным смыслам и ценностям, отражающим эгоистическую направленность и макиавеллистские убеждения (макиавеллизм – от имени итальянского философа и государственного деятеля Никколо Макиавелли, которым продвигалась идея о целесообразности манипулятивного управления людьми [4, с. 16]).

Согласно данным диссертационного исследования И.В.Девятовской при переходе учителей с одной стадии профессионального становления, на другую выраженность психологических особенностей выученной беспомощности, т.е. психологического состояния, возникающего у человека после достаточно длительного негативного воздействия, избежать которого не удастся, изменяется. В процессе профессионального становления учителя достоверно повышается уровень мотивации к успеху, а также контроль за действием при планировании и реализации действия переориентируется с контроля за эмоциональным состоянием и мыслями, связанными с неуспехом, на контроль за процессом реализации действия. А также, при переходе с одной профессиональной стадии на другую наблюдается статистически достоверное изменение уровня выраженности ряда стратегий преодолевающего поведения: снижается уровень выраженности неконструктивных стратегий преодоления (манипулятивных, асоциальных и агрессивных действий) [2].

Е.В.Самаль выделяет следующие признаки манипулятивности педагогического подхода: 1) педагог реализует формальное общение, используя методы сверхконтроля, эмоционального и административного давления, вызывая у учащихся чувство страха, подавленности, пассивного послушания; 2) педагог работает на результат, он хорошо знает, чего он хочет и стремится достичь своей цели, используя любые средства, предоставляемые его профессией; 3) педагог-манипулятор не заботится о психологическом комфорте учащегося, не анализирует, что чувствует последний, как он относится к обучению и преподавателю; 4) педагог обычно называет своих учащихся только по фамилии, часто называет своего учащегося в третьем лице в его присутствии. В целом, Е.В.Самаль на основе анализа причин манипулятивного поведения педагога приходит к выводу о том, что манипуляторство в преподавательской деятельности есть своеобразный способ психологической защиты [6].

М.В.Богуславский важным признаком манипулятивного подхода в педагогическом взаимодействии считает, что педагог-манипулятор больше всего не любит прямого вопроса о том, какие же цели он ставит и чего, собственно, добивается, всячески уходит от ответа, или же формулирует

цель предельно туманно. Встречаясь с воспитанниками, такой педагог занимает отстраненную «незаметную» позицию. Открыто и искренне заявляет, что он не знает, чем им нужно заняться, как найти выход из сложившейся ситуации и т.п. И приглашает всех питомцев предлагать свои идеи, способы решения проблемы, виды деятельности. Тем самым педагог избегается от двух негативных «родимых пятен» авторитарной педагогики - пассивности и безответственности воспитанников, охотно делегирующих свою активность педагогу, четко ставящему цель предстоящей деятельности, определяющему формы, а значит, берущему на себя ответственность за конечный результат [1].

Р.В.Овчарова отмечает такую характерную особенность педагога-манипулятора как «туннельное видение» - видеть и слышать то, что он хочет [5, с.36]. Кроме этого автор указывает на такие индикаторы манипуляции, о которых должен знать педагог:

а) дисбаланс в распределении ответственности за совершаемые действия и принимаемые решения;

б) деформация в соотношении выигрыш — плата;

в) наличие силового давления на личность;

г) необычность ситуации взаимодействия (необычность мишеней воздействия, компоновки информации, несоответствие вербального и невербального поведения, стремление вызвать стереотипную реакцию);

д) необычность психологических реакций адресата (появление психологических автоматизмов, регрессия к инфантильным реакциям, скоропалительное принятие решений, состояние суженности сознания, изменение фоновых состояний — суетливость, напряженность, агрессия, обида и др.) [5, с.88].

Таким образом, несмотря на то, что по своей сути манипуляция, в том числе, в педагогике подразумевает скрытость намерений, ряд симптоматичных признаков позволяют выявлять ее в поведении педагога. Мы полагаем, что выделенные в статье признаки и индикаторы могут использоваться на практике в двух направлениях: во-первых, эти характерные особенности могут быть использованы педагогами как некоторые точки опоры в самоанализе педагогического поведения; во-вторых, данные признаки могут служить в качестве набора характеристик в экспертном оценивании индивидуального стиля деятельности педагога.

Литература:

1. Богуславский М.В. Лабиринты манипулятивной педагогики //

Директор школы. - 2002. - № 9. С. 35-38.

2. Девятковская И.В. Психологические особенности выученной беспомощности личности учителя: автореф. дис. ... к. психол.н. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2006. - 23 с.

3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. — 344 с.

4. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – Москва. 2002. - № 6. – С. 45-54.

5. Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. - Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.

6. Самаль, Е.В. От манипуляций к самоактуализации – путь к психологическому здоровью педагога // Здоровье педагога: проблемы и пути решения: Сб. науч. статей заочной Всерос. научно-практ. Интернет-конф. Омск, июнь-сентябрь 2010 г. – Омск: Полиграфический центр «КАН». – С. 37–43.

7. Щеглова Э.А. Склонность к манипулированию и формы ее проявления в профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск: Том. гос. ун-т, 2009. - 23 с.



Saipova M. L. Manipulativnyj podhod v pedagogicheskom obshhenii: osnovnye priznaki i indikatory/ M. L. Saipova //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2. – 2015. S. 88-92.

Abstract. The critical-theoretical analysis of the researches directed on revealing symptomatic attributes and principles of realization manipulative of the approach in pedagogical interaction is presented in this article.

Keywords: manipulation, pedagogical dialogue, behavior, psychological factors, the person of the teacher, mental development.

Сведения об авторе

Малохат Л. Саипова, преподаватель кафедры «Педагогика и психология» Узбекского государственного университета мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

© М. Л. Саипова, 2015.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ В БЫСТРО ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ¹⁰

В. П. Чудакова, Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Институт психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины (Киев), e-mail: nika777vera@mail.ru.

Резюме. В статье представлены компоненты «технологии формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» как фактора конкурентоспособности личности в быстро изменяющихся условиях.

Ключевые слова: инновационная деятельность, психологическая готовность к инновационной деятельности, психолого-организационная технология, модели, экспертиза, коррекция.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена причинами научного и практического характера. В условиях масштабной модернизации функционирования общества, объективно выделяют в качестве основного приоритета инновационное развитие. Вопрос внедрения образовательных инноваций остается актуальным и в настоящее время. Как отмечает В. Кремень: «лишь сформировав инновационную личность, способную к творению изменений и восприятию изменчивости, мы сможем стать конкурентоспособной нацией» [10]. Атмосфера актуализации и переосмысления жизни обуславливает потребность в разносторонне развитом персонале образовательных организаций, который мог бы ориентироваться в быстро изменяющихся ситуациях, разбираться в человеческих отношениях, мог

¹⁰ Статья рекомендована к. псих. н. Л.Ф. Чупровым (Россия, Черногорск). Рецензент Н. В. Родина, профессор, доктор псих. н., профессор кафедры социальной и прикладной психологии ОНУ (Одесский национальный университет) имени И.И. Мечникова (Одесса, Украина).

бы сформировать свою способность к саморазвитию, инновациям, противодействовать штампам и негативным педагогическим стереотипам в образовательном процессе.

Решительный переход образования на инновационный путь развития объективно определяет необходимость в психологических исследованиях различных сторон инновационной деятельности и подготовки к ней конкурентоспособных профессионалов. Сложность внедрения нововведений/инноваций, стереотипы управления, экономические ограничения и другие факторы с особой остротой обуславливают невозможность реализации новейших программ без изменений методологии, стратегии и тактики руководства инновационным процессом. Для решения проблем, которые мешают инновациям на уровне управления, уделяется значительное внимание ученых, практиков и политиков (А. Галчевский, Л. Даниленко, В. Ильин, Л. Карамушка, А. Кинах, В. Кремень, В. Лазарев, С. Максименко, В. Поташник, В. Семиноженко, В. Семиченко, Ю. Швалб и др.). Концентрированность ученых и практиков на проблемах управления инновационными процессами, не всегда позволяют распознать еще более сложную и более значимую проблему осуществления инноваций – психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности. Таким образом, персонал образовательных организаций – главный ресурс и ключевое действующее лицо в обновлении, реформировании образовательного процесса, именно к нему предъявляются новые требования. Поэтому, психологические факторы являются важным и наиболее сложным барьером эффективного осуществления инновационных преобразований и требуют детального исследования.

Новые педагогические разработки потенциально способны существенно повысить качество образовательного процесса, но очень часто, даже после глубокого ознакомления с новой педагогической методикой, персонал образовательных организаций не пользуются ею или возвращаются к старым формам и методам после столкновения с трудностями внедрения новаций. Среди них наибольшую сложность для персонала, который много лет работал по типовой системе, является необходимость изменения не только форм деятельности, но и своей личности – системы ценностей, стереотипов поведения, системы отношений. Отдельные инновации обуславливают необходимость в обновлении содержания образования (например, информационно-компьютерные технологии обучения), что вызывает общее личностное сопротивление и делает невозможным нововведения. Даже при большой значимости инновации, экономической под-

держке, поддержке руководства и общества происходит разрушение инновационного проекта на уровне психологических факторов и условий. Поэтому в качестве приоритетной для исследования является проблема формирования психологической готовности персонала организаций к инновационной деятельности, как одного из факторов конкурентоспособности личности в быстроизменяющихся условиях, что является главным ресурсом организационного развития [4].

Целью нашей статьи является представление теоретико-методологических основ, описание общего дизайна моделей (экспертизы и коррекции), и технологии психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности.

Дефиниция *«психологическая готовность к инновационной деятельности»* рассматривается нами как интеграционный показатель уровня развития инновационной тенденции персонала образовательных организаций, объединяющий компоненты, значимые для ускоренного внедрения нововведений. Достижение *максимума психологической готовности* персонала образовательных организаций к инновационной деятельности – это состояние личности, при котором ключевые внутренние детерминанты эффективности инновации достигли довольно значительного уровня, что способствует инновационной деятельности. Определение таких компонентов и оценка необходимых их уровней одна из главных проблем исследования. *Психологическая готовность к инновационной деятельности* субъективно воспринимается как легкость осуществления педагогического процесса и других сопутствующих инновационных действий. *Неготовность к инновационной деятельности* – проявляется в возникновении состояния сопротивления, неудовлетворенности, эмоционального отклонения от деятельности в новом стиле и инновационными средствами. Психологическая готовность «накапливается» во время личных попыток использовать новые педагогические технологии и отображается (субъективно в самооценках и объективно в действиях) как рост уверенности выполнения инновационных действий. В более абстрактном понимании *психологическая готовность к инновационной деятельности* является высокой вероятностью эффективного осуществления любых педагогических действий безотносительно к содержанию учебного предмета или конкретных задач воспитания и обучения. [3; 4].

Одним их важных аспектов внедрения нововведений мы считаем исследование психологической готовности к инновационной деятельности не только на статическом уровне (корреляционно-факторный анализ де-

терминант и их структур), но и на динамическом уровне (анализ психологических закономерностей адаптации к новым формам деятельности в процессе подготовки и проведения инновационной деятельности). Компонент психологической готовности к осуществлению инновационной деятельности «статического уровня» можно трактовать как «базовый инновационный потенциал», а часть психологической готовности «динамического уровня» – как процесс «наращивания» имеющегося инновационного потенциала (вероятности общей эффективности внедрения нововведения). Важность изучения динамического аспекта психологической готовности обусловлена тем, что личность – это сложная адаптивная система, способная к значительной и радикальной, сознательной перестройки внутренних компонентов для осуществления практической деятельности по инновационным алгоритмам с использованием новых средств. Процесс усвоения инновационных составляющих сопровождается созданием особого психологического состояния способности к изменениям, что способствует автоматизации отдельных инновационных действий и постепенному достижению мастерства их выполнения в процессе многократного использования [4]. Таким образом, *инновационная деятельность* – сложная системная психолого-педагогическая и организационная проблема, которая может быть изучена средствами и на основе методологии многомерных системных исследований и решена на основе комплексной программы специальной психологической подготовки и организационно-психологического сопровождения инновационной деятельности персонала на уровне отдельных организаций. *Главной методической проблемой* формирования психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности является определение содержания, разработка и внедрение психолого-педагогических технологий и методов экспертизы, коррекции и развития специальных компетентностей, направленных на развитие личности в аспектах необходимых для внедрения. *Главной организационной проблемой* внедрения новаций являются психологические сложности согласования действий и взаимодействий руководителей, персонала образовательных организаций и учащихся с новыми педагогическими технологиями, предупреждения и устранения конфликтов в ходе трансформации содержания деятельности, систем связей и отношений всех уровней. *Ключевая психологическая проблема* – выявление и применение внутренних закономерностей функционирования личности персонала образовательных организаций, личностных и профессиональных черт и особенностей, которые способствуют или создают сопро-

тивление усвоению ими новых форм деятельности по обучению и воспитанию учащихся. [3-5; 7].

Для решения выше названных проблем нами разработана и внедрена «Психолого-организационная технология формирования готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности» (далее «Технология»), являющейся комплексной системой научно-методического обеспечения внедрения инноваций в образовательную практику. При этом за основу взят технологический подход, основное назначение, которого заключается в разработке (проектировании) и внедрении специальных гуманитарных технологий, разновидностью, которой является «психолого-организационная технология», которая направлена на решение конкретных проблем в организации [2]. «Технология» дает возможность оказывать психологическую помощь психологам, управленцам всех уровней и персоналу организаций, направленной на решение определенных психологических и организационных проблем, связанных с инновационными изменениями; деятельностью и развитием организации в целом, так и функционированием персонала организации. Она является профессионально емким, универсальным инструментом, который (в первую очередь) предназначается для психологов, которые имеют фундаментальную базовую подготовку. Но, по экономическим причинам, не все образовательные организации смогли ввести в свой штат психологов, при этом выяснилось, что не все психологи готовы к работе с руководителями и персоналом организаций (Л. Карамушка, З. Кисарчук и др.) [2]. Учитывая такие обстоятельства, «Технологией» могут воспользоваться и успешно освоить управленцы, методисты, научные сотрудники в условиях специальной психологической подготовки и консультирования (тренингов-семинаров, коучингов), при помощи и поддержке соответствующих специалистов. Говоря о перспективности и возможности массовой реализации технологии можно отметить, что она является пригодной для воссоздания не только автором, но и другими специалистами, с гарантией достижения запланированных результатов. Для этого целесообразно использовать разработанную автором программу семинара-тренинга «Управленческая компетентность руководителя по формированию готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности в условиях образовательной среды» [3].

«Технология» состоит из двух взаимосвязанных и взаимодополняющих частей (которые отвечают исследованию внутренних и внешних условий внедрения инноваций), каждая из которых включает такие основ-

ные компоненты: информационно-смысловой, диагностическо-интерпретационный, коррекционно-развивающий [3-8].

Содержание и структура основных компонентов моделей и технологии:

I. Модель экспертизы и коррекции организационно-инновационной среды образовательных организаций (внешние условия): 1.1. Модель экспертизы организационно-инновационной среды образовательных организаций [5]; 1.2. Коррекционная модель создания благоприятной организационно-инновационной среды организаций [6].

II. Модель экспертизы и коррекции психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности (внутренние условия): 2.1. Модель экспертизы внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности [7]; 2.2. Коррекционная модель многоуровневого рефлексивно-инновационного тренинга, коучинга «Психологические средства самосовершенствования и развития творческого потенциала личности» [8].

Подробнее ознакомимся с общим дизайном, с содержанием и структурой моделей «Технологии».

«1.1. Модель экспертизы организационно - инновационной среды (внешние условия)». Проведение экспертизы дает возможность: определить общий уровень развития педагогического коллектива; выяснить настолько он отличается от «идеала», где именно резерв в достижении наилучших результатов; обнаружить факторы (сильные и слабые стороны), которые детерминируют эффективность деятельности коллектива, а которые приостанавливают или вообще блокируют ее; понять за счет чего в наибольшей мере создается неблагоприятная среда, какие из мотивационных условий необходимо изменить, прежде всего. [5].

«1.2. Коррекционная модель создания благоприятной организационно- инновационной среды». Для внедрения ее в практику работы образовательных организаций разных типов целесообразно привлечь весь коллектив организации. Для этого осуществлен подбор и разработаны интерактивные креативные развивающие и коррекционные методы для решения проблем обнаруженных в организации на предыдущем диагностическом этапе исследования, для этого использовались методы «номинальных групп» («мозгового штурма»), модерации, Дельфи (адаптированный вариант В. Чудаковой). Что предоставило возможность: выработать конструктивные мероприятия по ликвидации недостатков обнаруженных на предыдущем этапе экспертизы; провести экспертизу альтернативных

предложений; определить первоочередные задания и направления работы коллектива для ликвидации недостатков и создания благоприятной организационно-инновационной среды, формирование условий, которые побуждают персонал к инновационной деятельности [6].

«2.1. *Модель экспертизы внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности (внутренние условия)*». Для проведения экспертизы использован валидный и надежный психолого-диагностический инструментарий, который дал возможность исследовать следующие *оценочные показатели и параметры*: – *интегральный показатель* «инновационность», с помощью которого определяется состояние «уровня инновационности» (позитивный, нулевой, негативный) и «тенденция инновационности» персонала образовательных организаций (теоретико-интеллектуальная, эмоционально-практическая); – *прогностические показатели*: удовлетворенность профессиональной деятельностью (удовлетворенность профессией, удовлетворенность жизненных потребностей в процессе профессиональной деятельности); самоосознание себя как специалиста (локус контроля, самооценка профессионально важных качеств); мотивационные характеристики (мотивационный профиль, направленность мотивации, самоактуализация); индивидуально психологические особенности личности и эмоционально волевой самоконтроль. [1; 7].

2.2. *Многоуровневая модель рефлексивно-инновационного тренинга «Психологические средства самоусовершенствования, развития творческого потенциала личности»* (далее РИТ) [8.]. Важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности является рефлексия, как внутренняя психологическая деятельность человека, которая направлена на осмысление, познание своих собственных действий и состояний; самопознание своего духовного мира; «что делаю, как делаю, зачем делаю?» [9, с.410]. Она заметно содействует развитию творческого потенциала и задействованию его в процессе профессиональной деятельности. Для появления в личности психологических новообразований, которые необходимы для формирования психологической готовности к инновационной деятельности, необходимо обеспечить достаточную интенсивность рефлексирования, что может быть реализовано через насыщение образовательной среды носителями организованной рефлексии. Одним из эффективных и апробированных на практике средств активизации личностного, а с помощью этого и профессионального самоопределения есть *рефлексивно-инновационный тренинг*, который являет собой

систему специально организованных развивающих взаимодействий между его участниками и их взаимообогащения. Принципы проведения рефлексивных занятий: истина не может быть передана, она может быть только пережитая; снятие статусных барьеров и субординации; обучение в целом и каждого элемента в частности, исходя из интересов обучающихся; максимальный учет и развитие интереса у отдельного участника рефлексивно-инновационного тренингу.

Для формирования внутренней психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности нами разработан, апробирован и внедрен в практику работы образовательных организаций многоуровневый рефлексивно-инновационный тренинг (РИТ). В широком смысле под РИТ понимают психологическую практику, во время которой личность переосмысливает: ситуацию, в которой она находится; проблемы, которые она хочет решить; цели, которые она стремится достичь через интенсивный поиск новых путей и средств решения заданий, которые стоят перед ней. Он заключается в повышении показателей работы отдельных людей и команд путем раскрытия скрытого потенциала и преодоления ограничивающих стереотипов мышления. РИТ повышает эффективность, стимулирует естественную синергию качества действий и внутренние равновесие. Обеспечивает осознание и освобождение от стереотипов непродуктивного образовательного опыта и деятельности путем переосмысления последней и выдвижения благодаря этому инноваций, которые ведут к преодолению тех проблемно конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения практических задач в сфере общения, деятельности, личностному развитию, профессионального самоусовершенствования и коррекции.

Курс РИТ состоит из десяти модулей (уровней), внедряется в практику работы образовательных организаций. Каждый модуль представленного тренинга является логическим продолжением и завершением предыдущего, и имеет свой образовательный развивающий цикл, в комплексе представляют систему подготовки и развития арсенала личной эффективности человека. [8]. Занятие методом рефлексивной практики действенные в работе со всеми категориями управленцев, менеджеров, психологов, персонала, и для тех, в деятельности которых изменения и развитие отдельных людей и групп играет существенную роль.

РИТ позволяет за небольшой промежуток времени решить задачи интенсивного формирования и развития способностей, которые необходимы для реализации профессионального и личностного самоопределения,

сосредоточения на этом усилии, позволяет достигать оптимального раскрытия и задействования творческого потенциала личности в жизни и профессиональной деятельности. Он выступает как средство высвобождение творческого потенциала, повышения личностного и профессионального роста, развития и коррекции разнообразных человеческих изменений; результатом являются заметные личностные и профессиональные изменения, которые происходят у его участников. РИТ предоставляет участникам возможность: раскрыть новые возможности, для успешного инновационного решения многих задач профессиональной деятельности, эффективного формирования личности, с задействованием ее личных усилий и резервов; обеспечить поиск человеком в самом себе мобилизирующих факторов для выхода из затруднений, экстремальных и проблемных ситуаций.

Цель РИТ – овладение определенными социально-психологическими знаниями, умениями, навыками в сфере общения, деятельности, собственного развития и коррекции, что позволяет решить следующие задачи: *развитие* рефлексивных навыков и коммуникативной компетентности; *овладение* умениями адекватно воспринимать себя и окружающих, что дает возможность корректировать нормы личного поведения и межличностного взаимодействия; *развитие* эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и способности к быстрой адаптации; *овладение* технологией разрешения межличностных противоречий и преодоление конфликтных ситуаций; *развитие* способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах, выйти на новый уровень управления своими состояниями; *овладение* стратегиями создания адекватной самооценки и уверенности в себе; *развитие* ценностно-мотивационной сферы личности, *овладение* стратегиями создания позитивной мотивации, современными технологиями принятия решений, постановки и достижения стратегических и тактических целей [3; 4; 8]..

Преимущества РИТ, над традиционными методами обучения, тренинг позволяет за небольшой промежуток времени решить задания интенсивного формирования и развития способностей, которые необходимы для реализации профессионального и личностного самоопределения, сосредоточения на этом усилии, позволяет достигать оптимального раскрытия и задействования творческого потенциала личности в жизни и профессиональной деятельности. Выступает как средство: высвобождение творческого потенциала, повышения личностного и профессионального роста, развития, и коррекции разнообразных человеческих изменений. Результа-

том РИТ являются заметные личностные и профессиональные изменения, которые происходят у его участников. [3-8].

Результаты внедрения «Технологии» дали возможность: *руководителю* – определить индивидуальные особенности каждого сотрудника, выяснить какую отдачу он может ожидать от сотрудников при тех условиях, которые созданы в организации; *понять*, за счет чего создается неблагоприятная организационно-инновационная среда, какие из условий необходимо изменить, прежде всего; определить психологически готовых к инновационной деятельности сотрудников и подобрать команду для ее эффективного осуществления; *персоналу* образовательной организации – самоосознать себя как профессионала на основе самопознания себя; определить свои сильные и слабые стороны, сформировать внутреннюю психологическую готовность к инновационной деятельности; *психологу* – изучить состояние организационно-инновационной среды организации и сформированности психологической готовности персонала к инновационной деятельности; спрогнозировать эффективность их профессиональной деятельности; проводить с ними коррекционную работу с учетом индивидуальных особенностей личности каждого из них, в том числе, по программе рефлексивно-инновационного тренинга, которая представлена выше.

Исходя из обобщенных результатов внедрения «Технологии» выявлено, что 37% персонала образовательных организаций имеют позитивную «инновационность», 35 % имеют негативную «инновационность», что говорит об активном противодействии и сопротивлении нововведениям, а 28% имеют «нулевой» уровень «инновационности», т.е. безразличном отношении к их внедрению [4; 7].. Таким образом, к внедрению нововведений необходимо в первую очередь привлекать персонал с позитивной «инновационностью», привлечение же других членов коллектива, должно быть строго индивидуальным и постепенным, после обучения по программе рефлексивно-инновационного тренинга.

Литература:

1. Максименко С.Д. Економічна психологія: навчальна програма та комплекс діагностичних методик для підготовки економістів, менеджерів та психологів / С.Д.Максименко, Л.М.Карамушка, О.В.Креденцер. -К.: Міленіум, 2004. – 36с.

2. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посібн. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. В. Винославська та ін.; За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. С– 366 с.413.

3. Чудакова В. П. Управлінська компетентність керівників з формування готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності в умовах освітнього середовища: Програма спецкурсу (семінару – тренінгу). / В.П.Чудакова –К. ТОВ Інформаційні системи., 2012. -45 с.

4. Чудакова В. П. Моделі й технологія формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності як чинника конкурентоздатності особистості в швидкозмінних умовах: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка (гол. ред.) та ін. – К.–Алчевськ: ЛАДО, 2013. Том II. Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. /за ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки, – 2013. – Вип. 38. – С. 314–326.

5. Чудакова В.П. Експертиза організаційно-інноваційного середовища, як чинника забезпечення формування інноваційності й конкурентоспроможності особистості в швидкозмінних умовах. / В. П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2013.№ 1 (8) (січень) -С. 74-84.46 181.

6. Чудакова В. П. Корекція організаційно-інноваційного середовища - чинник формування інноваційності та конкурентоздатності особистості / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2013.№ 7 (14) (липень) -С. 91-109.

7. Чудакова В. П. Модель експертизи і корекції внутрішньої психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності – чинник формування конкурентоздатності особистості / В.П. Чудакова // Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2013.№ 10 (17) (жовтень). – С. 52-61.

8. Чудакова В.П. Програма багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу «Психологічні засоби самовдосконалення і розвитку творчого потенціалу особистості»: Програма модулів багаторівневого рефлексивно-інноваційного тренінгу. / В.П.Чудакова -К.: ІПККП, 2007. - 37с.

9. Философский словарь. – М.: Политиздат. – 1987. – с.410.

10. Феномен інновацій: освіта, суспільство і культура: монографія / [В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, В. В. Пролеєв, О. К. Микал, В. О. Рябенко та ін.], за ред. В. Г. Кременя. - К.: Педагогічна думка, -2008. -472с – С. 126-130



Chudakova V. P. Psihologicheseskaja gotovnost' k innovacionnoj dejatel'nosti kak faktor konkurentosposobnosti lichnosti v bystro izmenjajushhhsja uslovijah /V. P. Chudakova// Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2. – 2015.

© В. П. Чудакова, 2015.

© *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2015.

— ● —

Abstract. The paper presents the components of technology of formation of psychological preparedness of personnel educational organizations to innovate as a factor in the competitiveness of the individual a rapidly changing environment.

Keywords: innovative activities, psychological readiness to innovate, psychological and organizational technology, the model, the examination, correction.

Первичное размещение: ILMIY JURNAL “PSIXOLOGIYA” - №2, 2015. – С. 40-46.

. — ● —

Сведения об авторе

Вера Петровна **Чудакова** – Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, научный сотрудник. Институт психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, научный корреспондент (Украина, г. Киев).

. — ● —

Подписано в печать 04.06.2015.

© *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2015.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copytrust.ru) 05.11.2012 г.

Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В АКУШЕРСТВЕ

Д. Хаджиделева, Т. Гарнизов. Медицинский университет – София
(Болгария), e-mail: dhd_@abv.bg

Резюме. В статье рассматриваются вопросы общения и профессионального общения. Авторы описывают специфику работы врача и пациентов в акушерстве. Исследуется связь между степенью совершенствования профессиональной подготовки и неэффективной коммуникацией с пациентами.

Ключевые слова: общение, акушерство, профессиональное общение, студенты.

В современном обществе различные формы общения являются важным элементом жизнедеятельности человека, необходимым условием для формирования личности, социализации каждого человека. Через общение и в процессе общения человек узнает не только о других, но и о себе.

Реформа здравоохранения требует нового мышления и профессионального поведения. В большинстве европейских стран реформы здравоохранения проводятся за счет внедрения новых моделей для обеспечения медицинской и акушерской помощи. Фундаментальным условием для достижения высокого качества медицинской помощи является наличие коммуникативных навыков в профессиональном общении.

В профессии акушерки коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Именно из-за близости акушерки к пациентам, к ней предъявляется одно, но безапелляционное требование – иметь и постоянно развивать свои коммуникативные навыки и привычки.

Очевидна потребность в хорошо подготовленных акушерках, которые быстро адаптируются, готовы взять на себя ответственность за свою работу, быть в состоянии работать в междисциплинарном и

многосекторальном контексте в больницах и общинах, могут реагировать на изменения и проблемы в их работе.

Формирование профессиональных навыков общения акушерки происходит в процессе ее обучения в университете. Эффективная коммуникация между студентом и наставником является процессом, который обеспечивает успех в учебном процессе, но и способствует правильному формированию личностных и профессиональных качеств у студентов. Деятельность преподавателей должна быть ближе направлена на работу со студентами во время лекций и вне аудитории, их включение в разработку проектов, внедрение инновационных технологий в обучение.

Профессиональные навыки общения у медицинских работников должны быть сформированы во всех клинических дисциплинах в процессе обучения, в соответствии со спецификой задач и их нозологий.

Готовы ли реализовать эффективную профессиональную коммуникацию вступающие в профессию акушерки? Каковы движущие факторы развития деловых навыков в их подготовке и реализации? Каковы соответствующие образовательные и организационные шаги по улучшению профессиональной коммуникации с целью улучшения качества акушерской помощи? Поиск ответов на эти вопросы мотивировал нас для проведения нашего исследования.

Цель исследования – мнение преподавателей по вопросам профессиональной коммуникации в акушерской практике и связь между степенью их совершенствования и неэффективной коммуникацией с пациентами.

Для достижения целей нашего исследования путем индивидуального анонимного опроса, были рассмотрены мнения университетских преподавателей о студентах специальности «акушерка» разных ВМУ страны.

В исследовании приняли участие 40 преподавателей разных возрастов. Наибольший удельный вес приходится на лица до 50 лет – 52,5%, далее следуют те, которые старше 50 лет – 20%.

По результатам, доминируют опрошенные преподаватели с опытом работы более 20 лет. На втором месте те, у кого опыт работы более 10 лет, а те, у которых опыт работы от 6 до 10 лет – на третьем месте. В самом деле, следует иметь в виду, что по мере накопления опыта, каждый преподаватель развивает и совершенствует свои навыки общения и коммуникации. Тем не менее, эти навыки в значительной степени

определяются личными качествами каждого человека и его способом общения, выражающего индивидуальность каждого отдельного человека.

Профессия преподавателя требует определенных навыков общения для того, чтобы позволить знаниям, которыми обладает каждый учитель, быть понятыми и использованными студентами. Ответы на вопрос «Считаете ли Вы, что ваши коммуникативные навыки достаточны для вашей преподавательской деятельности?», показывают, что значительное большинство опрошенных – 85% ответили, что считают их достаточными. Есть немалая часть – 15%, которые не могут судить об этом, а отрицательные ответы на этот вопрос отсутствуют.

Преподаватели постоянно общаются на разных уровнях в ходе практической подготовки студентов, поэтому общение имеет важное значение для их успешной карьеры. Совершенствование методов преподавания и обратной связи от студентов является важной частью процесса коммуникации с ними, что повышает качество отношений и дает долгосрочные результаты.

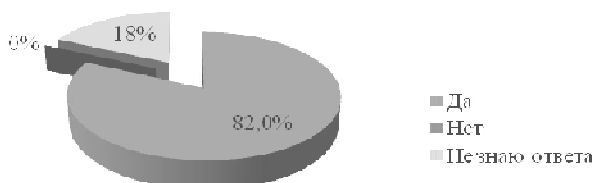


Рисунок 1. Необходимость повышения коммуникативных способностей преподавателя

Результаты анкеты показывают, что, несмотря на то, что в среднем у преподавателей более 10 лет опыта, значительная их часть – 82% считают, что они должны обновить свои навыки общения и взаимодействия. Примечательно также, что нет преподавателей, которые бы дали отрицательный ответ. Это показывает, что каждый, независимо от возраста и профессионального опыта, считает, что должен развиваться в этом направлении и улучшать свою коммуникативную компетенцию, чтобы быть образцом для подражания (Рисунок 1).

Почти все преподаватели – 95% считают, что коммуникативные навыки имеют значительное влияние на качество и эффективность акушерской помощи.

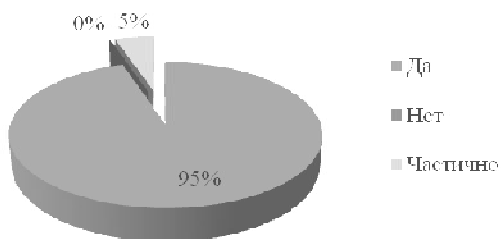


Рисунок 2. Влияние коммуникативных навыков на повышение качества акушерской помощи

Профессия акушерская связана с заботой о женщине при особенно специфических обстоятельствах ее жизни и по этой причине общение, обмен информацией, отношение, доверие и соблюдение профессиональных рамок общения имеют исключительное значение. Эти особенности нужно иметь в виду при обсуждении проблем коммуникации в акушерской практике (Рисунок 2).

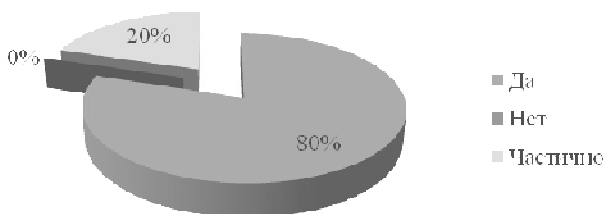


Рисунок 3. Необходимость развития навыков общения при профессиональной подготовке студентов

Результаты прямого опроса показывают, что высокая доля опрошенных (80%) приходится на преподавателей, которые выражают мнение, что важнейшим элементом обучения студентов является развитие

и формирование специфичных для акушерской профессии навыков общения. Отрицательный ответ не дал ни один из опрошенных, а ответ «частично» дали около 20%. Мониторинг беременности, консультирование беременной женщины, ведение родов и др. – акушерские мероприятия, которые невозможно реализовать без осуществления акушеркой эффективной коммуникации с пациенткой. Женщины очень чувствительны во время беременности и родов и в послеродовом периоде. Связь между акушеркой и пациенткой создает более тесные отношения на основе конфиденциальности и неприкосновенности частной жизни пациентки. Эти особенности нужно иметь в виду и было бы целесообразно разработать дополнительные учебные программы для формирования и развития коммуникативных навыков у студентов, в которых они нуждаются при заботе о женщинах (Рис 3).

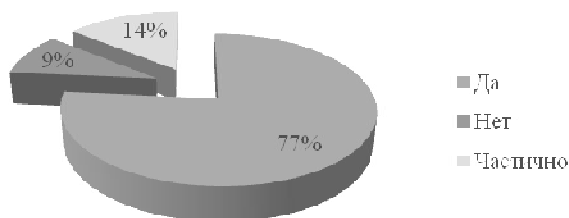


Рисунок 4. Роль обучения в формировании коммуникативных навыков у студентов

Более половины опрошенных преподавателей – 77%, ответили положительно на вопрос «Считаете ли Вы, что Медицинский университет выполняет ведущую роль в формировании коммуникативных навыков у студентов – будущих акушерок?». Ответ «частично» дали меньшая часть из них – 14% и только 9% ответили «нет». Эти результаты, безусловно, свидетельствуют о необходимости перемен в подготовке акушерок в плане профессиональной коммуникации и возможности создания коммуникативных навыков в ходе практического обучения студентов (рисунок 4). При общении с женщинами, нуждающимися в акушерско-гинекологической помощи, будущие акушерки учатся через действия и переживания, использовать различные методы при постановке вопросов в зависимости от ситуации, эмоционального состояния и характера

пациентки, развивать навыки активного слушания и «чтения» невербально-невербального поведения, способность выражать сочувствие и др. Применение современных образовательных подходов и методов для достижения целей учебного процесса в связи с развитием коммуникативной компетентности студентов является важной особенностью их профессиональной подготовки. Гарантом качества медицинской помощи, оказываемой пациенту, является преподаватель (наставник).

Реформы в подготовке акушерок привели к созданию девяти дисциплин в области акушерской помощи (регулируемые государственными требованиями), но теме профессиональной коммуникации отведены только 2 часа лекций и 2 часа упражнений в течение первого семестра.

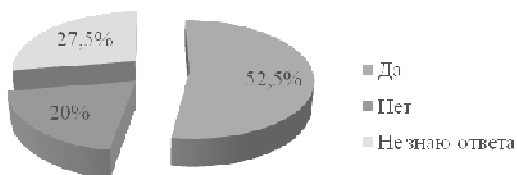


Рисунок 5. Достаточность обучения по профессиональной коммуникации

Половина опрошенных преподавателей 52,5% считают, что обучение по профессиональной коммуникации достаточно, отрицательно ответили 20% и те, кто не может судить – 27,5%, составляют около половины опрошенных (рис. 5). Можно отметить, что в подготовке студентов – «акушерок» существуют значительные пробелы в исследуемой области. Тема общения находит все большее развитие в сфере обучения, но когда дело доходит до профессиональной акушерской практики, следует иметь в виду профессиональное поведение и общение, которые характеризуются определенными границами и форматом информации, а также определенными профессиональными навыками,

полученными в ходе учебного процесса. Недостаточный хорариум¹¹ препятствует формированию хороших профессиональных навыков, необходимых акушеркам для осуществления эффективной коммуникации с каждой пациенткой.

Современные средства обучения чрезвычайно разнообразны и эффективны и они могут быть успешно использованы для создания профессиональных коммуникативных навыков. Это могут быть ролевые игры, тематические исследования конкретных случаев из акушерской практики с обоснованием профессиональных обязанностей акушерки и принятием решений в соответствии с этическими принципами и стандартами профессии.

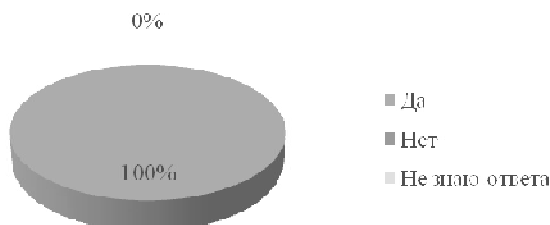


Рисунок 6. Необходимость практической подготовки студентов для общения с пациентами

Результаты показывают, что, безусловно, все преподаватели (100%) имеют одно и то же мнение – надо внести изменения в подготовку акушерок, акцентируя на коммуникативность и формирование профессиональных навыков общения. По их словам, необходимо ввести в практику студентов, обучающихся по специальности «акушерка», развитие навыков в направлении профессионального общения с женщинами, о которых заботятся (рисунок 6).

Ряд учебных программ предлагают обучение по коммуникативной подготовке, но целью этого тренинга является установление общих

¹¹ Хорариум (болг. нагрузка, рабочая нагрузка) – документ (в болгарском Медицинском ВУЗе), в котором указано: какие и сколько часов прослушано лекций, семинаров, практических занятий по тому или др. предмету. Как правило, это указывается в приложении к диплому, или в выписке из учебного плана вашей специальности за соответствующий год или период (выпуск/поток).

навыков общения, без отражения специфики на акушерской практике и характеристике отношений, которые возникают во время акушерской консультации в ходе подготовки беременной женщины к родам, в период рождения и после него. Это очень специфические ситуации в жизни женщины и в эти моменты она должна иметь рядом с собой профессионала, от коммуникативных навыков которого зависит, как она перенесет все это. Психологическое и эмоциональное состояние женщины являются другим важным фактором, который определяет общение с акушеркой в качестве особенной и очень специфической функции.

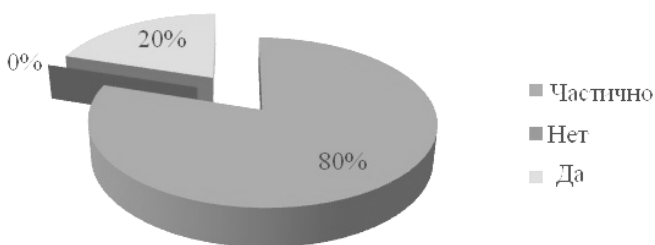


Рисунок 7. Оценка преподавателей о способности студентов справиться с конфликтными ситуациями

На вопрос: «Считаете ли Вы, что Ваши студенты достаточно подготовлены, чтобы справиться с конфликтными ситуациями, возникающими в их деятельности?», только 1/5 опрошенных дали положительную оценку. Высокая доля (80%) приходится на преподавателей, которые считают, что студенты только «частично» подготовлены и не полностью уверены в своих силах, чтобы успешно справиться при появлении различных конфликтов. Положителен факт того, что нет никаких отрицательных ответов на этот вопрос (Рисунок 7).

Успешное решение и выбор наиболее адекватного поведения в конфликтных ситуациях во многом зависят от подготовки и обучения. Только тогда, когда человек хорошо информирован и знаком с этими проблемами, можно оценить и принять правильное решение с точки зрения поведения.

Преподавателям была дана возможность оценить по шести балльной шкале навыки профессионального общения в начале и в конце обучения студентов. Результаты представлены в таблице 1.

Очевидно, что у первокурсников наибольший процент составляют преподаватели, оценивающие их на «хорошо 4» – 52,5% опрошенных. На втором месте указана оценка «удовлетворительно 3» – 25% преподавателей. Третье и четвертое место соответственно «очень хорошо 5» – 17,5% и оценка «отлично 6» – только 5% преподавателей.

Результаты оценок выпускников значительно отличаются от предыдущих. Половина опрошенных поставили оценку «очень хорошо 5» коммуникативным навыкам студентов по их завершении. Оценка «отлично 6» поставлена большим количеством преподавателей – 20% и «хорошо 4» – 25% опрошенных. Оценку 3 поставили только 5% опрошенных преподавателей.

Таблица 1. Оценка преподавателей о коммуникативных навыках студентов в начале и в конце их обучения

Оценка	Коммуникативные навыки общения с пациентами у первокурсников		Коммуникативные навыки общения с пациентами у студентов последнего курса	
	Число ответивших преподавателей	Относительная доля %	Число ответивших преподавателей	Относительная доля %
Отлично 6	2	5,00	8	20,00
Очень хорошо 5	7	17,50	20	50,00
Хорошо 4	21	52,50	10	25,00
Удовлетворительно 3	10	25,00	2	5,00
Плохо 2	0	-	0	-
Ср. оценка	4,02		4,85	
	P < 0,001			

Установлено статистически значимое повышение средней оценки преподавателей коммуникативным навыкам студентов начальных курсов – «хорошо 4,02» и выпускников – «очень хорошо 4,85» ($p < 0,001$), что является хорошим показателем влияния образования на формирование и развитие профессиональных навыков общения у студентов. Стоит отметить, что в обоих случаях нет преподавателей, давших оценку «плохо»

2», что является признаком того, что при приеме в университет и проведенном подборе, были приняты кандидаты с определенным уровнем коммуникативных навыков, которые могут быть развиты в процессе обучения.

На основе анализа данных проведенного эмпирического исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Для осуществления эффективной акушерской помощи, кроме профессиональной, нужна и коммуникативная компетентность.

2. Почти все опрошенные преподаватели (80%), выражают положительное мнение о том, что коммуникативные навыки являются необходимой частью профессиональной подготовки студентов – «акушеров» и именно обучение в Медицинском университете является ведущим в формировании этих навыков.

3. 87,5% преподавателей считают, что при подготовке будущих акушеров необходимо сосредоточить внимание на коммуникации и формировании профессиональных навыков общения.

4. Все преподаватели (100%) высказали мнение, что для формирования этих навыков у студентов, необходимо ввести практику общения с пациентами.

Подводя итог основным моментам анализа, можно определить четкую необходимость углубления академической подготовки акушеров в плане овладения терапевтическими моделями поведения путем улучшения невербальной и вербальной коммуникации в стиле «акушерка – пациент».

Литература:

1. Балканска, П., Христов Ж. Професионално общуване и комуникативна компетентност, В: Медицинска педагогика, ЕКС-ПРЕС, Габрово, 2010. – с. 203-215.

2. Димитрова, Е., Студентите медицински сестри и акушерки с университетско образование за качеството на професионалната им подготовка, сп. „Сестринско дело“, София, 2009г., бр.4. - с. 30.

3. Младенова, С., Оптимизиране на обучението на здравни кадри чрез използване на учебни алгоритми, в сб. Съвременното образование мисия и визии, Благоевград, 2010. - с. 519 – 522.



Hadzhideleva D., Garnizov T. Neobhodimost' razvitija professional'nogo obshhenija v akusherstve/D. Hadzhideleva, T. Garnizov //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. - № 2. – 2015. – S. 93-102.

— ● —

Abstract. In article questions of dialogue and professional dialogue are considered. Authors describe specificity of work of the doctor and patients in obstetrics. Communication between degree of perfection of vocational training and inefficient communications with patients is investigated.

Keywords: dialogue, obstetrics, professional dialogue, students

© Д. Хаджиделева, Т. Гарнизов, 2015.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2015.

— ● —

СВЕДЕНИЯ О РЕЦЕНЗЕНТАХ

Ольга Георгиевна **Япарова**, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет» им. Н.Ф. Катанова; ИНПО, кафедра психолого-педагогического образования. Абакан (Россия).

Светлана Викторовна **Якимец**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Орского гуманитарно-технологического института (филиал) Оренбургского государственного университета (Россия).

— ● —

TABLE OF CONTENTS

Chuprov L. F. About this number of journal (opening remarks by chief editor)...4

Pedagogical sciences

Gonchar, M. V. Educational activities of rural artisan training workshops at the beginning of XX century in the South of Ukraine.....5

Dulya, V. A. The Use of interdisciplinary connections in higher Maritime educational institutions in the formation of ecological competence.....14

Kochanowskaya, E. V. The Influence of the government sector on the development of natural Sciences and mathematics education in educational institutions of Ukraine of XIX - beginning of XX century.....22

Kuzmenko Yu. V. The Evolution of views on the concept of "human capital" in research.....31

Roshchin, I. G. Preservation of health of pupils of comprehensive schools as a necessary condition for the success of their physical preparation for life.....45

Savchenko, T. A. Formation in higher education and skills professionally oriented communication of future social pedagogues.....51

Khusyainov, T. M. The causes and the possibility of obtaining second higher education Russian students.....60

Psychological science

Sabanin, P. V. Features of informative development of younger schoolchildren with different levels of verbal-logical thinking.....79

Saipova, M. L. Manipulative approach in pedagogical dialogue: the basis attributes and indicators.....88

Chudakova V. P. Psychological readiness to innovative activity as a factor of competitiveness of the individual in rapidly changing environments94

Medical science

Hadzhideleva, D., Garnizov, T. Necessity the development of professional dialogue for obstetrics.....107

Reviewers room.....118

Электронный научный журнал

ВЕСТНИК ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ЮЖНОЙ СИБИРИ
№2. - 2015

[Свидетельство о регистрации средства массовой информации
(Роскомнадзор) СМИ [ЭЛ № ФС 77 - 56160](#) от 15.11.2013.]

Сетевая версия web-site: <http://bulletinpp.esrae.ru/211>

Библиографическая ссылка

Коллектив авторов. Материалы выпуска // Вестник по педагогике
и психологии Южной Сибири. – 2015. – № 2;

URL: www.es.rae.ru/bulletinpp/211-997

Свободный доступ в НЭБ (eLIBRARY.RU)

URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=51190>

Ответственный за выпуск А. С. Щукин.

Выпускающий редактор Л. Ф. Чупров

— ● —

Цена договорная.

Объем: а.л. 4,3. Уч.-изд. л. 3,1. Формат А5 (140 x 205 мм).

Сайт на платформе [RAE Editorial System](#)

URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/>

Головной сайт URL: <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн
внутри текста) 2015.

© Оформление. «ООО Книжный перекресток», 2015.

ISSN 2307-7018 (Print)

ISSN 2303-9744 (Online)

B38

16+