

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Министерство образования Ставропольского края  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"



---

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ  
ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

---

МОНОГРАФИЯ

СТАВРОПОЛЬ  
  
СТАВРОПОЛЬ  
издательство  
2018

УДК 74.32  
ББК 37.013.42:374.7  
П 84

**Авторский коллектив:**

*А.А. Волков (2 гл.), А.Л. Коблева (3 гл.), Т.Ф. Маслова (1 гл.),  
С.В. Мажаренко (9 гл.), Т.П. Морозова (3, 8 гл.), Н.А. Михайличенко (7 гл.),  
А.П. Новосельцева (6 гл.), И.Н. Назаров (7 гл.), Г.В. Сейфулина (8 гл.),  
И.В. Чупахуа (10 гл.), О.В. Чурсинова (3 гл.), М.А. Эренценова (5 гл.)*

*Под общей научной редакцией А.А. Волкова, Т.Ф. Масловой*

**Рецензенты:**

*Ю.П. Ветров, доктор педагогических наук, профессор  
(Армавирский государственный педагогический университет)*

*Л.А. Тронина, доктор философских наук, профессор  
(Ставропольский государственный педагогический институт)*

**П 84** **Профессиональная социализация педагога в условиях непрерывно-  
го образования: традиции и новации** : монография [Текст] / колл. авт. ;  
под общей научной редакцией А.А. Волкова, Т.Ф. Масловой. – Ставро-  
поль : Ставролит, 2018. – 168 с.

ISBN 978-5-903998-17-3

УДК 74.32

ББК 37.013.42:374.7

В монографии раскрывается спектр методологических и теоретико-эмпирических исследований проблем профессиональной социализации педагога. Предложенные авторами подходы исходят из общей методологической установки о том, что взрослый – субъект образовательного процесса. Его позиция направлена не только на формирование профессионализма, но и на гармоничную связь с окружающим миром. Разработанная авторами модель субъекта образования положена в основу исследования профессиональной социализации педагога в условиях непрерывного образования с учетом традиций и новаций. Обоснованы логика образовательного процесса, содержание, технология идей, методы, обеспечивающие процесс взаимодействия субъектов образования взрослых. Определена структура деятельности педагога, разработаны методологические основы модульной системы образования взрослых. Сделан упор на создание системы, предусматривающей поэтапный план профессионально-личностного развития педагога (Дорожная карта педагога), сосредоточенный на повышении эффективности профессионализации и качества оказываемых образовательных услуг.

Издание предназначено для педагогов, научных работников, студентов, для обучающихся и обучающихся в системе дополнительного образования.

© Колл. авт., 2018

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2018

© Издательство "Ставролит", 2018

© Оформление: Издательство "Возрождение", 2018

ISBN 978-5-903998-17-3

## Содержание

<b>Введение</b> -----	5
<i>Глава 1. Профессионально-трудовая социализация педагога в современной социокультурной реальности: факторы и проблемы</i> -----	7
<i>Глава 2. Модель профессиональной социализации педагога в системе повышения квалификации</i> -----	15
<i>Глава 3. Профессионально-личностное развитие педагога в процессе непрерывного образования</i> -----	35
<i>Глава 4. Роль и место рефлексии в профессиональной социализации педагога</i> -----	51
<i>Глава 5. Финансовая грамотность как результат профессиональной социализации педагога</i> -----	64
<i>Глава 6. Развитие экономической культуры педагога в процессе непрерывного педагогического образования</i> -----	83
<i>Глава 7. Механизмы непрерывного образования в профессиональной социализации педагога на региональном рынке труда</i> -----	90
<i>Глава 8. Профессиональное здоровье как ресурс саморазвития педагога в условиях непрерывного образования</i> -----	109
<i>Глава 9. Управленческое и методическое сопровождение инновационной деятельности педагога в дошкольной образовательной организации</i> -----	129



## Введение

---

Профессиональная социализация является многофакторным и многофункциональным процессом, в ходе которого личность адаптируется к условиям профессиональной деятельности, идентифицирует себя в качестве профессионала, обладающего специальными качествами; интегрируется в профессиональную среду путем присвоения соответствующих ценностей, норм, традиций. В качестве основных критериев профессиональной социализации личности рассматриваются: эффективность решения профессиональных задач; осознание направлений профессионального самосовершенствования; сформированность системы ценностей, соответствующей нормам и правилам профессионального сообщества, профессионально значимых личностных качеств, необходимых для реализации профессиональных функций, индивидуального стиля профессиональной деятельности; а также – стремление к самосовершенствованию, самообразованию, самокоррекции, состоянию психосоматического здоровья.

В условиях современного общества, характеризующегося непрерывно нарастающей скоростью и динамичностью изменений, профессиональная деятельность педагога связывается со способностью быстро осваивать новые реалии, находить адекватные способы разрешения неожиданных ситуаций и решать нестандартные задачи; конкурировать на рынке труда, сохраняя основы высокой миссии педагогической профессии.

Весомый вклад в процесс профессиональной социализации педагога вносит дополнительное профессиональное образование, где одной из важнейших функций выступает адаптация педагога к изменениям образовательного пространства. В этом смысле дополнительное профессиональное образование представляет институт, поддерживающий процесс профессионально-трудовой социализации на этапе, когда отношение к профессии и труду доминирует среди жизненных



обстоятельств; возникает стремление самостоятельно их совершенствовать.

В системе дополнительного образования наращивание и модификация профессиональных качеств осуществляются посредством активности и самостоятельности педагога-слушателя курсов и семинаров в приобретении конкретного содержания образования, необходимого ему для решения профессионально важных проблем; и деятельности преподавателя как помощника обучающегося и организатора актуальной профессиональной информации. Результатом такого взаимодействия в современных условиях выступает:

- обогащение и преобразование профессиональных и общекультурных компетенций, развитие самосознания, социально-профессиональной установки личностного Я в качестве становления своей социально-профессиональной принадлежности;

- профессиональное развитие и мобильность на рынке труда, в рамках которого формируется спрос на педагогические кадры, удовлетворяющие потребности населения в образовательных услугах;

- адаптация в социокультурной, педагогической среде через сопоставление потенциальных возможностей, способностей и целей с требованиями образовательной организации, стратегиями и планами ее развития; ценностно-нормативными стандартами социума;

- расширение и углубление социального партнерства с участниками образовательных отношений и др.

Состояние и характер профессиональной социализации педагога, имеющей непрерывный характер, в современных условиях актуализирует широкий круг исследовательских проблем. Они затрагивают вопросы личностных диспозиций, профессионального роста и развития педагога, организации профессионального сообщества; рассуждения об активных формах, когда личность педагога стремится воздействовать на профессиональную среду, с целью изменения ее в плане существующих профессиональных норм, ценностей и осваиваемой профессиональной деятельности.

В нашем понимании в решении данных вопросов важно выделить две стороны: сложившихся традиций в системе образовательных отношений, отражающих своеобразие российского образования, специфику социокультурной среды его получения и использования, и инновационных практик, определяемых вызовами времени. Рассмотрению данных направлений, методов и механизмов их интеграции посвящается монография.

## Глава 1

---

### ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ: ФАКТОРЫ И ПРОБЛЕМЫ

---

Современное общество характеризуется непрерывно нарастающей скоростью и динамичностью изменений, которые охватывают все сферы жизнедеятельности людей. Поэтому профессиональная деятельность педагога во многом связана со способностью быстрого освоения новых реалий, находить адекватные способы разрешения неожиданных ситуаций и решать нестандартные задачи; конкурировать на рынке труда, сохраняя при этом традиционные основы педагогической профессии, высокой ее миссии. Это вносит акценты в процесс его профессиональной социализации, которые требуют осмысления и анализа.

В научном знании имеются разнообразные трактовки сущности профессиональной социализации, выделяющие ее связь с трудовыми действиями, без чего она не может стать полноценной. Предметно-деятельностный аспект данного процесса раскрывается в ходе усвоения субъектом профессиональных знаний, ценностей, норм, профессиональных и социальных навыков, позволяющих выполнять определенные социальные роли и профессиональные функции, преобразовывать и корректировать их в ходе трудовой деятельности. Такой подход позволяет говорить о профессионально-трудовой социализации, в которой выделяют два основных периода: профессионально-трудовую социализацию во время образования, профессионально-трудовую социализацию во время трудовой деятельности. В совокупности этих периодов происходит непрерывная профессионально-трудовая социализация [3].

Наиболее значимым периодом профессионально-трудовой социализации выступает социализация в трудовой жизни, которая сопро-



вождается доминирующим среди жизненных обстоятельств развитием отношения к профессии и труду: у субъекта растет стремление к самосовершенствованию; накоплению личного опыта; развивается инновационная деятельность, появляется мастерство, новаторство.

Как в любом процессе, в ходе социализации складываются обстоятельства, определяющие его особенности. Так, в период социальных трансформаций, динамизма социокультурных условий, характерных для современной социокультурной реальности, наблюдается размытие границ выделенной периодизации ("во время образования", "во время трудовой"). Это связано с распространением совмещения трудовой деятельности и получения образования, вторичной занятости; сочетания нескольких сфер занятости, их сменой, что обуславливает непрерывность обновления информации, знания, навыков, повышение мотивации к их развитию; актуализирует включенность в систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

И если результатом профессиональной социализации, по мнению Э.Ф. Зеера, выступает нахождение человеком "своего места в профессиональной стратификации, выработкой профессионального менталитета, формированием ролевого поведения и профессиональной идентификации"[1], то результатом профессионально-трудовой социализации в трансформационные периоды, кроме этого, может быть диспозиция, в социальной стратификации, как постоянная, так и временная, профессиональная маргинальность.

В контексте данной работы актуализируется вопрос о том, какие особенности социокультурной реальности обуславливают характер профессионально-трудовой социализации современных педагогов. Попытаемся выделить наиболее значимые факторы.

Отметим, прежде всего, образовательный контекст. Он отражает то, что в ходе трансформационных изменений в обществе и образовании произошла смена статуса многих школ, осуществлено введение новых учебных планов; стал более свободным выбор школами учебных предметов и объемов их изучения, а также – технологий обучения; введено многоуровневое и дифференцированное обучение и др., осуществляется стандартизация образования. Внедрение ФГОС (поколений, последующих за первым поколением стандарта, приходящегося на 90-е годы), актуализировало направленность на обеспечение полноценного образования и единства образовательного пространства страны; преемственности основных образовательных программ на-



чального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования: повышения объективности оценивания [10].

Введение Профессионального стандарта [8] позволило конкретизировать перечень требований к трудовым действиям, умениям, знаниям, опыту работы педагога, определяющих квалификацию учителя, необходимую для качественного выполнения своих обязанностей.

Все это привело к обновлению задач трудовой деятельности современных педагогов как образовательных, так и социально-экономических, и социокультурных.

Одним из важнейших факторов профессионально-трудовой социализации педагога стали изменения на трудовом рынке и включение педагогических работников в систему рыночных отношений. В современном модернизирующемся обществе главным "товарным продуктом" на образовательном рынке выступают образовательные услуги. К ним относятся: учебно-педагогическая деятельность, система, знаний, информации, используемых для удовлетворения разнообразных потребностей личности, общества, государства. На этом фоне в ценностно-нормативной системе профессионального сообщества выделяется активное знание (компетенции) личности, конкурентоспособность и иные характеристики, влияющие на качество образовательных услуг.

Другим фактором профессионально-трудовой социализации педагога можно рассматривать изменения во взаимодействии между субъектами образовательного рынка. Стандартизация образования характеризует введение конвенциональной нормы, основанной на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации политики в области образования. Это подразумевает принятие взаимных обязательств субъектами образовательных отношений, включая непосредственных производителей образовательных услуг, представляющих профессиональное педагогическое сообщество; организации-производители (организации профессионального педагогического образования); потребителей, то есть – обучающихся и их родителей, организации-потребители (государственные, негосударственные и муниципальные образовательные организации). Отсюда – важный компонент профессионально-трудовой социализации педагога представляет социальное партнерство как профессиональная норма.



Фактором профессионально-трудовой социализации современного педагога выступает также государственная политика развития человеческого капитала. В ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (№273-ФЗ от 29.12.12) подчеркивается нацеленность на "удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации имеющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды" (ст.76.п.1), что, по сути, отражает стратегии профессионально-трудовой социализации. В русле такой политики осуществляется внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей "не менее 50% учителей общеобразовательных организаций" (Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года №204 "О национальных целях и задачах развития РФ на период до 2024 года"). Это повышает возможности профессиональной мобильности педагогов, актуализирует проблемы организационной культуры, адаптации и самокоррекции, обуславливает необходимость владения технологиями самопознания и самоактуализации [5].

Под воздействием этих и многих других факторов формируется профессиональное сообщество как носитель некоторых отличительных черт, охватывающих проблемы и тенденции его сегодняшнего состояния. Так, в качестве характерного примера можно рассматривать деятельность педагогов, участвующих в эксперименте по созданию образовательного комплекса лицей – колледж – вуз при Краснодарском кооперативном институте филиала АНО ВПО РФ "Российский университет кооперации". "Особенностью этого экспериментального комплекса является его органическое соединение с производством – с соответствующей отраслью региона. Преподаватели комплекса совместно с руководителями подразделений отрасли в городах и районах края изучают состояние обеспеченности их специалистами, уровень их профессионального мастерства, участвуют в профессиональной ориентации школьников региона. В комплекс включено подразделение повышения профессиональной квалификации специалистов потребительской кооперации"[4].

Представленное описание говорит о тенденциях изменения, как функций, так и статуса педагогов. Например, называются виды педагогических работников, осуществляющих свою профессиональную деятельность в образовательных организациях. Педагог-профессионал, мастер – свободно владеет технологией работы, творческим под-



ходом к делу и достигает высоких результатов в обучении и воспитании. Педагог-новатор – отличается качествами мастера, вместе с тем обогащает свой опыт новыми формами, методами, средствами, повышающими эффективность учебно-воспитательного процесса. Для педагога-новатора характерны оригинальность стиля работы, рационализаторство. Педагог-исследователь – это мастер и новатор, его труд насыщен элементами целенаправленной научно-исследовательской деятельности, отличается новым построением учебно-воспитательного процесса[6].

Дифференциация статусов представляет результат управления профессиональным развитием по двум направлениям – функциональному, согласно квалификационным требованиям и перспективам карьерного роста, и инновационному, в связи с освоением ролей – учитель-инноватор, учитель-экспериментатор.

Особого внимания в ходе управления профессиональным развитием требует организация дополнительного образования. Важное место в этой работе отводится оценке состояния и мотивах основного участника процесса – педагога. Так, на вопрос о мотивах участия в программах профессиональной переподготовки ответы слушателей курсов дополнительного профессионального образования распределились следующим образом (%) [3]<sup>1</sup>:

1. Развитие профессионально значимых компетенций – 70,0%
2. Заниматься любимым делом профессионально – 56,0%
3. Желание получить профессиональную квалификацию – 50,0%
4. Желание изменить свой статус (сделать карьеру) -10,0%

Ожидания значительной доли слушателей курсов связаны, прежде всего, с освоением новых технологий (62,0%); повышением профессионализма 50,0%).

Как видим, стремление к профессиональному развитию здесь обозначено достаточно ясно. В этой ситуации важно определить систему взаимосвязанных действий для расширения активного обучения, в том числе использование модернизационных методов: моделирования, прогнозирования; анализа передовых образцов (в том числе – западных), создания определенной атмосферы, культуры поддерживающий ценности профессионального роста и перманентного развития.

<sup>1</sup> Опрос проведен в Ставропольском крае. Дата проведения - май 2016 г. Объем выборки 300 чел.

Наиболее полно картину профессионально-трудовой социализации может дать осмысление проблем и трудностей реализации рассматриваемого процесса. По данным нашего исследования<sup>2</sup>, среди факторов, влияющих на ход профессионально-трудовой социализации педагога, отмечается оценка статуса учителя и отношение к нему окружающих, востребованность педагогической профессии на рынке труда. Что касается значимости профессии в личностном смысле, то здесь выделяется влияние педагогов, выполняющих свою воспитательную миссию. В ответах на вопрос, "Есть ли (был) среди ваших учителей такой, который оказал особое влияние на вас?", основная доля ответов в группах педагогов и студентов пришлась на позицию "выбор профессии": 16,0% и 23,0% соответственно. В ответах студентов выделено также влияние "на интересы" – 29%, "поступки" – 14%. Безусловно, профессия педагога важна для определения стратегий личности, но на вопрос, "Как, по-вашему, какая оценка профессии учителя характерна для вашего ближайшего окружения (семья, друзья, работа, место жительства)", 23% респондентов-педагогов и 40% – студентов дали ответы: "высокая, скорее высокая". Как видим, действующие и будущие педагоги по – разному оценивают степень значимости профессии для окружающих (с превышением значимости в студенческой среде).

Разница проявляется также в ответах о наиболее подходящей профессиональной направленности для себя: у педагогов в большей степени обозначен статус педагога-предметника – 42%, а у студентов – репетитор 38%; педагог-предметник приемлем только для 18% будущих педагогов. Востребованность репетитора на рынке труда подтвердили обе группы опрошенных (по 38% в каждой), что указывает на тенденцию утраты системно-коллективного подхода в образовании. В других исследованиях находим, что трудиться учителем в общеобразовательной школе планируют лишь 14% выпускников. 10 % – настроены на оказание частных образовательных услуг. Научно-исследовательская деятельность привлекает 7 % студентов, служба в органах управления образования – 6 %[5].

По результатам наших исследований, до 10% опрошенных педагогов поменяли бы свою профессию, 22% будущих педагогов сделали то же. В такой ситуации трудно не согласиться с интерпретацией проблем профессиональной социализации педагога (Ю.В. Ивановский, Л.А. Ами-

<sup>2</sup> Опрошено 300 педагогов школ Ставропольского края 200 студентов – будущих педагогов в мае 2018 г.

рова, С.В. Трусов). Выделяется влияние на данный процесс факта того, что, по мнению выпускников института, как государство, так и общество оценивают профессию учителя невысоко, не учитывая трудности, с которыми они постоянно сталкиваются в сфере учебы, труда и быта. Учителя не видят заинтересованного, доброжелательного отношения к своей работе ни со стороны государства, ни со стороны общества. Подчеркивается, что такое "самоощущение" не стимулирует их к педагогической работе [2].

Учитывая состояние проблем профессионально-трудовой социализации, можно предположить тенденцию маргинализации в педагогической среде, то есть постепенную утрату части сообщества связи с профессионально ценностно-нормативным полем; оно может получить побочное значение для педагога в ходе реализации его функций и определении деловых стратегий. По имеющимся заключениям, это может быть связано с неудовлетворенностью выбором профессии, своим занятием, с фактором востребованности обществом определенного типа учителя, с фактором зарплаты, вынуждающих учителя работать более, чем в одном месте, в том числе не по профилю своей специальности и др. [7].

Таким образом, касаясь вопросов профессионально-трудовой социализации педагога, следует отметить, что она выполняет следующие функции:

- плодотворной профессиональной, инновационной деятельности через обогащение и преобразование профессиональных и общекультурных компетенций, развитие самосознания, социально-профессиональной установки личностного Я в качестве становления своей социально-профессиональной принадлежности;
- адаптации в социокультурной среде образовательного пространства, в коллективе через сопоставление потенциальных возможностей, способностей и целей с требованиями образовательной организации, стратегиями и планами ее развития; ценностно-нормативными стандартами социума;
- профессионального развития и мобильности на рынке труда, в рамках которого формируется спрос на педагогические кадры, удовлетворяющие потребности населения в образовательных услугах;
- расширения и углубления социального партнерства с участниками образовательных отношений.



В условиях социальных трансформаций профессионально-трудова социализация представляет активную деятельностную форму социализации, когда педагог стремится воздействовать на профессиональную, социокультурную среду с целью влияния на существующие нормы, ценности, формы взаимодействия. Она чаще всего связывается со способностью личности генерировать и/или трансформировать знания, имеющийся социально-профессиональный опыт, нормы и поведенческие стереотипы, принятые в данной профессиональной группе; с возможностями социальной, профессиональной мобильности, адаптации и самокоррекции поведения в новых условиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
2. Ивановский Ю.В., Амирова Л.А., Трусов С.В. Профессиональная социализация педагога в системе высшего и дополнительного образования. [Эл.ресурс] <https://cyberleninka.ru/>
3. Красноперова А.Г. Профессионально-трудова социализация в образовательном процессе //Фундаментальные исследования. [Эл.ресурс] <https://fundamental-research.ru>.
4. Там же.
5. Лазарева Л.В.Профессиональная социализация современного педагога как психолого-педагогическая проблема.[Эл.ресурс] <https://sites.google.com>).
6. Малькова Л.А. Передовой педагогический опыт: от выявления до внедрения. [Эл.ресурс] <https://nsportal.ru/npo-spo>
7. Маргинальность в современной России. [Эл.ресурс] <http://knowledge.allbest.ru/>
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н.
9. Самойлова Е.В. Социологический анализ процесса профессиональной социализации будущих учителей. [Эл.ресурс] [HTTPS://CYBERLENINKA.RU](https://CYBERLENINKA.RU)
10. ФГОС основного общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от "17" декабря 2010 г. № 1897.

## Глава 2

### МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В современных условиях успешная профессиональная социализация педагога приобретает для социума немаловажное значение, поскольку только социализированная личность выстраивает свою профессиональную и образовательную траекторию наиболее целесообразно и продуктивно, не затрачивая на ошибки и пробы собственные ресурсы и государственные средства. В связи с этим назревает необходимость создания системы профессиональной социализации педагогов.

Профессиональная социализация обеспечивает успешное включение педагога в профессиональную деятельность, а также поддержание высокого уровня профессиональной мобильности на протяжении всей жизни. При эффективной профессиональной социализации в обществе обеспечивается преемственность в передаче от поколения к поколению профессиональных ценностных ориентаций и норм, профессиональных навыков и умений, мастерства, осуществляется постепенное "вхождение" педагога в профессиональную сферу.

Сложность и многофакторная детерминация процесса профессиональной социализации обуславливают рассмотрение данного процесса целым рядом смежных наук (психология, педагогика, социология, акмеология, андрогогика и др.).

Рассмотрим понятие "профессиональная социализация".

В своих исследованиях проблему профессиональной социализации в той или иной степени затрагивали такие зарубежные и отечественные ученые, как: Э.Ф. Зеер, Ю.В. Ивановский, И.С. Кон, А. Маслоу, Д. Мид, А.Д. Сазонов и др.



В.А. Слостенко профессиональную социализацию понимает как процесс вхождения педагога в профессиональную деятельность и гармонизацию его взаимоотношений с профессиональной средой [15].

Н.М. Тазикина в качестве показателя профессиональной социализации выделяет социально-профессиональную компетентность как личностное, интегральное качество, обеспечивающее эффективное выполнение профессиональных обязанностей и эффективное взаимодействие с педагогическим коллективом, адекватное решение педагогом задач социального и профессионального характера [17, с. 3].

Ю.В. Ивановский с соавторами трактует профессиональную социализацию как процесс усвоения педагогом профессиональных компетенций, ценностей, норм, профессиональных и социальных навыков, позволяющих ему выполнять определенные социальные роли и профессиональные функции на достаточно оптимальном уровне.

Профессиональная социализация охватывает не только образовательный этап профессионализации, но и последующие этапы профессионального становления субъекта педагогической деятельности, где помимо освоения, осуществляется также воспроизведение социального и индивидуального опыта. При этом автор в качестве социально-ценностной основы профессиональной социализации рассматривает процесс обучения в профессиональной образовательной организации. Ученый считает, что процесс профессиональной социализации носит системный характер, и может реализовываться через усвоение правил и норм, принятых в конкретном профессиональном сообществе и в виде профессиональной деятельности [2].

М.В. Ромм, Т.А. Ромм под профессиональной социализацией понимают системное качество личности педагога, отражающее способность/неспособность быть субъектом социальных отношений и в реальных условиях реализовывать свою индивидуальность [12].

Таким образом, обобщив различные точки зрения на природу профессиональной социализации, мы приходим к выводу, что данный феномен представляет собой системный и многокомпонентный процесс интеграции личности педагога в профессиональную среду, характеризующийся формированием профессиональных компетенций, усвоением ценностей и норм педагогического коллектива и развитием индивидуальных качеств и свойств (эмпатия, коммуникабельность, толерантность, стрессоустойчивость и др.), способствующих эффективному выполнению трудовых функций.



Анализ научной литературы, посвященной проблеме профессиональной социализации, позволил выделить основные подходы к ее исследованию:

- Системный подход, позволяющий рассматривать профессиональную социализацию как педагогическую систему, предполагающую педагогически целесообразное влияние на личность педагога в целях обогащения его профессионального опыта и интеграции в профессию.

- Деятельностный подход. Применение данного подхода к изучению профессиональной социализации требует, прежде всего, обоснования ее деятельностной природы, выявления ключевых характеристик этой деятельности: цели, предмета, субъекта, методов, средств и результата. Таким образом, деятельностный подход к изучению профессиональной социализации позволяет дать характеристику действий, реализующих ее субъектов [11].

- Компетентностный подход, устанавливающий возможность овладения комплексом педагогических компетенций, необходимых для профессионального роста и конкурентоспособности педагога. В качестве конечного результата профессиональной социализации следует рассматривать составляющие профессиональной компетентности, под которой понимается интегральная характеристика педагога, включающая профессиональные (относящиеся к педагогической деятельности) и личностные (социальные) компетенции. К основным профессиональным компетенциям относятся:

- когнитивные (способность к систематизации, структурированию, переносу освоенных способов деятельности в новую ситуацию, анализу информации и др.);

- методические (способность и готовность к самостоятельному выбору и применению методов, форм и технологий обучения);

- организационные (способность и готовность организовать учебно-познавательную деятельность обучающихся);

- исследовательские (способность осуществлять научно-исследовательскую, инновационную деятельность в образовательной организации).

Социальные компетенции отражают способность и готовность педагога к сотрудничеству, ведению дискуссии, к согласованным действиям в коллективе, направленным на достижение поставленных целей, самоопределению в профессиональном пространстве, выбору целесообразного профессионального поведения и отношений.



- Информационный подход, так как в процессе профессиональной социализации осуществляется непрерывный обмен информацией с субъектами образовательной деятельности: педагогами, обучающимися, родителями, профессиональной или образовательной средой и т.д. Собственно реализация информационного подхода будет заключаться в выявлении и описании основных информационных функций (получения, передачи, хранения, преобразования, интерпретации информации), а также их последовательной смены.

- Процессный подход, так как профессиональная социализация не одномоментный акт, а длительный, целенаправленный процесс, подчиняющийся уникальным закономерностям развертывания. Реализация процессного подхода к исследованию профессиональной социализации сводится к последовательному выполнению следующих действий:

- а) определение элементарной единицы процесса (в этом качестве может, например, выступать задача, которая решается в тот или иной момент времени, действие субъекта профессиональной социализации и др.);

- б) выделение с учетом качественных изменений выбранной единицы процесса, этапов его развертывания, которые показывают эволюционные изменения при движении к заданной цели;

- в) описание внутреннего строения каждого этапа, которое предполагает характеристику его целевых ориентаций, содержания и особенностей деятельности субъектов в рамках данного этапа, методов, форм и средств работы, показателей эффективности, полученного результата.

- Аксиологический подход предполагает исследование явления с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей людей и сводится к выявлению, обоснованию и структурированию системы ценностей разного уровня (общечеловеческих, коллективных, личностных). Реализация аксиологического подхода требует не только выявления совокупности социально и личностно значимых ценностей, определения их происхождения, указания связей и иерархических соотношений друг с другом, но и разработки механизмов формирования у личности этих ценностей в соответствии с нормами культуры, а также определения путей и средств повышения ценности образовательного процесса в целом. Учитывая вышеизложенное, отметим, что реализация аксиологического подхода при исследова-



нии профессиональной социализации предполагает рассмотрение его ценностного контекста и сводится к трем ключевым процедурам:

- 1) выявление ценностного потенциала изучаемого явления;

- 2) структурирование совокупности ценностей, отражающих данное явление;

- 3) определение способов повышения их значимости для основных субъектов образовательного процесса [11, с.10-13].

На сегодняшний день в профессиональной среде существуют различные точки зрения на проблему классификации форм профессиональной социализации.

Такое многообразие классификаций форм профессиональной социализации связано с различиями в подходах ученых к данной проблеме, например, различием критериев, положенных в основу разработанных классификаций.

По характеру организации и наличию целенаправленности деятельности общепринятым является подразделение профессиональной социализации на две основные формы: целенаправленную (прямую) и стихийную (косвенную). Несмотря на имеющиеся различия данные, формы профессиональной социализации тесно переплетаются друг с другом.

Прямая профессиональная социализация предполагает, что содержание приобретаемых педагогом ориентаций всегда имеет явно выраженный профессиональный характер (представления о профессии, об организациях, готовящих специалистов в данной области, о деятельности образовательных организаций, в которых осуществляют свою профессиональную деятельность педагоги, сведения о профпригодности, о сущности профессиональной культуры и т.д.).

Прямая профессиональная социализация включает приобретение профессиональных знаний, специфических для определенной профессиональной среды. Основным методом прямой профессиональной социализации является специально разработанная система средств воздействия на педагога, с тем, чтобы формировать его в соответствии с социальным заказом общества как профессионала в сфере своей деятельности. К методам также относится профессиональное обучение и профессиональный опыт. Направленность прямой профессиональной социализации обусловлена также характером существующих общественных отношений.



Индивид, выступающий как объект, является в то же время субъектом общественной и профессиональной активности, творцом новых профессиональных форм. Прямая профессиональная социализация осуществляется через профессиональное обучение, повышение квалификации, переподготовку, через самообразование, направленное на повышение своего профессионального уровня, а также через участие педагога в различных мероприятиях, связанных с профессиональной деятельностью (конкурсы профессионального мастерства, вебинары, круглые столы, интернет-конференции и др.), в процессе которых педагог проявляет свою профессиональную активность.

Немаловажным способом прямой профессиональной социализации является профессиональное воспитание, представляющее собой процесс планомерного, сознательно организованного и целенаправленного воздействия на сознание и поведение развивающейся личности педагога с целью формирования у нее определенных понятий, ценностных ориентаций, принципов, социальных установок и подготовки ее к активной профессиональной деятельности [11].

Косвенная социализация предполагает в связи с постоянным пребыванием педагога в непосредственном профессиональном окружении как бы "автоматическое" воспитание определенных социальных и профессиональных навыков.

Косвенная профессиональная социализация включает в себя знания, мнения, оценки, позиции, опыт, поведенческие намерения, по сути, не относящиеся к профессиональным, однако оказывающие влияние на последующее получение специфических профессиональных знаний и на профессиональное поведение в будущем.

Среди методов косвенной профессиональной социализации можно выделить участие в различных кружках, межличностную передачу, влияние масс-медиа и др. При осуществлении косвенной социализации задействованы механизмы, не требующие от педагога проявления активности [13].

В.А. Цвык выделяет три формы профессиональной социализации:

- профессиональное формирование, формирование профессиональных качеств (профессионализация, осуществляемая объективно, в силу включенности педагога в социальные процессы, связанные с социально-профессиональной структурой общества);

- профессиональное воспитание (аспект профессионализации, который связан с целесообразной деятельностью государства в целом



или определенных социальных институтов по профессиональному развитию и профессиональной подготовке личности педагога);

- профессиональное самовоспитание (когда сам педагог принимает активное участие в усвоении профессиональных знаний, умений и ценностей) [16].

А.В. Морозова, изучая структуру профессиональной социализации, выделяет четыре основных ее компонента:

- а) стихийную профессиональную социализацию личности, протекающую во взаимодействии и под влиянием социокультурных и социально-экономических факторов;

- б) относительно направляемую профессиональную социализацию, заключающуюся в принятии со стороны государства определенных законодательных актов, направленных на решение конкретных задач социально-экономического характера;

- в) относительно социально контролируемую профессиональную социализацию как процесс планомерного создания государством и обществом организационных, правовых, материальных и духовных условий для развития педагога;

- г) индивидуальную (относительно сознательную), связанную со способностью педагога, имеющего просоциально-профессиональный (профессиональное самостроительство), асоциально-профессиональный (профессиональное саморазрушение) или антисоциально-профессиональный вектор (профессионального самосовершенствования) к профессиональным самоизменениям.

По степени освоения профессиональных ролей и интегрированности педагога в ту или иную социально-профессиональную группу, по мнению автора, можно говорить о наличии нескольких уровней индивидуальной профессионально-ролевой дифференциации:

- 1) на первом уровне педагога можно охарактеризовать как несоциализированного в рамках педагогической профессии;

- 2) на втором уровне педагог при наличии общих представлений о педагогической профессии достигает первичной профессиональной социализации;

- 3) третий – низкий социальный уровень профессиональной социализации предполагает частичную (неполную) интегрированность в педагогическую профессиональную среду;

- 4) четвертый – средний социальный уровень профессиональной социализации, характеризуется появлением у педагога элементов



интегративного взаимодействия с педагогическим сообществом, однако формирование профессиональной самости не происходит;

5) пятый – высокий социальный уровень профессиональной социализации педагога, сопровождается оценкой профессиональным сообществом педагога как специалиста высокой квалификации;

6) на шестом – максимальном социальном уровне профессиональной социализации у педагога формируются свойства самоактуализирующейся личности [8].

А.Г. Красноперова к составляющим профессиональной социализации относит такие взаимоинтегрированные компоненты, как:

- Управление своим профессиональным образованием.
- Профессиональная подготовка.
- Профессиональная готовность.
- Профессиональная пригодность.
- Самодетерминация.
- Самоактуализация.
- Самотрансценденция.
- Интериоризация.
- Самореализация.
- Трудовое самовоспитание [4].

Рассмотрим некоторые из представленных составляющих более подробно.

Самореализация представляет собой раскрытие и реализацию педагогом в полной мере своих возможностей, задатков и способностей.

Профессиональная социализация предполагает также освоение трудовых действий, осуществляемое в процессе целенаправленной организованной деятельности – трудовом воспитании.

Самоопределение личности предполагает сознательный выбор педагогом своей собственной жизненной и профессиональной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных жизненных обстоятельствах, профессионального отношения к своей трудовой деятельности и т.д.

Как отмечает В.В. Садырин, профессиональная социализация осуществляется на трех уровнях: личностном, групповом, институциональном.

Личностный уровень проявляется в приумножении собственного профессионального опыта педагога.

Групповой уровень связан с включением педагога в профессиональную среду.



Институциональный уровень характеризуется формированием индивидуально-личностных качеств, обеспечивающих профессиональную "жизнеспособность" педагога [14].

Кроме того, автор указывает на непрерывность процесса профессиональной социализации педагога, включающей три основных этапа:

- профессиональную адаптацию;
- профессиональную идентификацию;
- интеграцию в профессиональную среду.

Профессиональная адаптация характеризуется постепенным вхождением педагога в должность, приспособлением к содержанию и особенностям педагогической деятельности, к требованиям и условиям труда, к педагогическому коллективу.

В свою очередь, профессиональная адаптация, по мнению В.В. Садырина, включает в себя следующие этапы:

- вводно-ознакомительный (знакомство с нормами, ценностями и правилами профессионального сообщества и образовательной организации, особенностями ее функционирования);
- действенно-ориентировочный (признание основных элементов системы ценностей и норм профессионального сообщества, участие в основном функциональном образовательном цикле);
- функционально-ассимиляционный (принятие системы ценностей и норм профессионального сообщества, свободное и активное участие в его функционировании).

Показателями эффективности профессиональной адаптации выступают:

- 1) профессиональная активность;
- 2) дисциплинированность;
- 3) профессиональная успешность;
- 4) удовлетворённость условиями работы в образовательном учреждении;
- 5) эмоциональная комфортность;
- 6) психосоматическое состояние;
- 7) готовность к дальнейшей деятельности в образовательной организации.

Профессиональная идентификация проявляется следом за профессиональной адаптацией и представляет собой процесс установления тождественности собственного профессионального "Я" с образом настоящего педагога, оптимально выполняющего свою профессиональную



ную деятельность. Она выражается в единстве с группой, делом, отдельным человеком из профессионального сообщества, позволяет расширить возможности и создать условия для роста объёма и повышения качества социокультурного капитала педагога, является важнейшей предпосылкой сплочённости и солидарности педагогического сообщества.

Профессиональная идентификация включает следующие этапы:

- принятие себя как субъекта профессиональной деятельности (принятие педагогом установок, ценностных ориентаций, идеалов, формирование основ профессионального мышления и поведения);
- сопоставление себя с идеальным педагогом (сравнение личностных характеристик с характеристиками идеальной модели педагога, выстраивание программы профессионального самосовершенствования и саморазвития);
- профессиональная персонификация (позиционирование себя как профессионала, осознанная принадлежность к профессиональному педагогическому сообществу).

Показателями профессиональной идентифицированности учителя являются, помимо указанных выше показателей предыдущего этапа профессиональной социализации, также

- 1) идентификация себя с профессией;
- 2) принятие ценностей профессиональной деятельности.

Заключительным этапом профессиональной социализации выступает профессиональная интеграция, обеспечивающая педагогом самостоятельный выбор профессиональных целей, стратегии и способов их достижения, определение и соотнесение личностных целей, способов и ценностей с целями, способами и ценностями педагогического сообщества, личностное развитие педагога [14].

Профессиональная интеграция представляет собой практико-ориентированное освоение профессиональной деятельности, процесс осознанного вхождения педагога в профессию. Эффективность профессиональной интеграции зависит прежде всего от сознательности и активности педагога.

Профессиональная интеграция включает в себя три этапа:

- актуализация (осознание своих личностных качеств и возможностей, соответствующих ценностям и нормам профессионального сообщества, способствующих успеху профессиональной деятельности);
- активная профессиональная деятельность (продуктивная деятельность в педагогическом коллективе, успешная включённость в него



личности, эффективное взаимодействие с обучающимися, родителями, коллегами и другими субъектами образовательного процесса);

- самореализация (максимальная реализация личностного потенциала педагога в деятельности педагогического коллектива, наличие планов профессионального саморазвития, устойчивая потребность профессионального роста).

Комплекс показателей этапа интеграции педагога в профессиональную среду складывается из показателей профессиональной адаптации и идентификации, к которым добавляются специфические для заключительного этапа показатели, а именно обретение полной профессиональной самостоятельности и наличие индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Остановимся кратко на психологических механизмах профессиональной социализации:

- 1) профессиональная имитация – осознанное стремление копировать определенную модель поведения, присущую определенному типу профессии;
- 2) подражание – сознательное (бессознательное) воспроизведение личностью модели поведения, опыта других людей;
- 3) проекция – приписывание собственных нежелательных черт другим, что защищает личность от осознания этих черт у себя;
- 4) профессиональная идентификация – отождествление личности с другими людьми, позволяющее усваивать нормы, отношения, формы поведения, свойственные окружающим по выбранной профессии;
- 5) упражнение в теоретическом профессиональном мышлении и поступках, отражающих собственный профессионализм.

Эти действия вызывают интериоризацию социальных норм, ценностей и других компонентов социально-профессиональной среды, перевод элементов внешней среды во внутреннее "Я".

Процесс профессиональной социализации педагога предполагает профессиональную идентификацию личности, ее интериоризацию и экстериоризацию, развитие профессионально важных социальных качеств, таких как ответственность, свобода, справедливость, честность, толерантность, эмпатия, социальный интеллект, педагогическая рефлексия.

Можно выделить следующие сферы профессиональной социализации педагога:

- расширение и углубление делового и педагогического общения;

- психологическая адаптация педагога в коллективе в процессе приобретения социально-профессионального опыта;
- развитие профессионального самосознания;
- профессиональная деятельность по расширению профессиональных связей с внешним миром;
- социально-профессиональная установка "Я" как этап становления своей социальной принадлежности.

Процесс профессиональной социализации педагога благоприятно осуществляется при реализации таких условий, как использование инновационных методов обучения (субъектно-ситуационного подхода), поиск неординарных мотивационных, адаптивных подходов к проблеме непрерывного профессионального образования.

Содержание компонентов профессиональной социализации претерпевает изменения в связи с динамикой социально-экономической ориентации государства. Профессиональная адаптация в новых условиях должна удовлетворять следующим требованиям:

- высокая профессиональная подготовленность;
- понимание перспективы своей профессиональной работы;
- принципиальное изменение тенденций социального развития (самостоятельности) личности в экономическом обеспечении себя;
- дальнейшее развитие профессиональных качеств личности: инициативности, предприимчивости, теоретического мышления, их интегративности, умения анализировать профессиональные социальные ситуации и формировать свое отношение к ним.

Все это позволяет говорить о необходимости принципиально нового подхода к профессиональной социализации педагога.

Профессиональная социализация развивается во взаимообусловленности с профессиональным самосознанием, которое формируется во взаимосвязи и взаимообусловленности с развитием личностной системы "сознание – самосознание – профессиональное самосознание".

Весомый вклад в процесс профессиональной социализации педагога вносит социальный институт дополнительного профессионального образования, рассматриваемый как социальная организация, деятельность которой направлена на удовлетворение запросов педагогов в получении профессиональных знаний, а также формировании определенных профессиональных качеств посредством курсов повышения квалификации, переподготовки и других форм обучения. Деятельность

слушателя заключается в приобретении того конкретного содержания образования, которое необходимо ему для решения профессионально важных проблем, а деятельность преподавателя сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимой ему для профессионального роста профессиональной информации.

Нами разработана модель профессиональной социализации педагога в системе повышения квалификации (рис. 1).

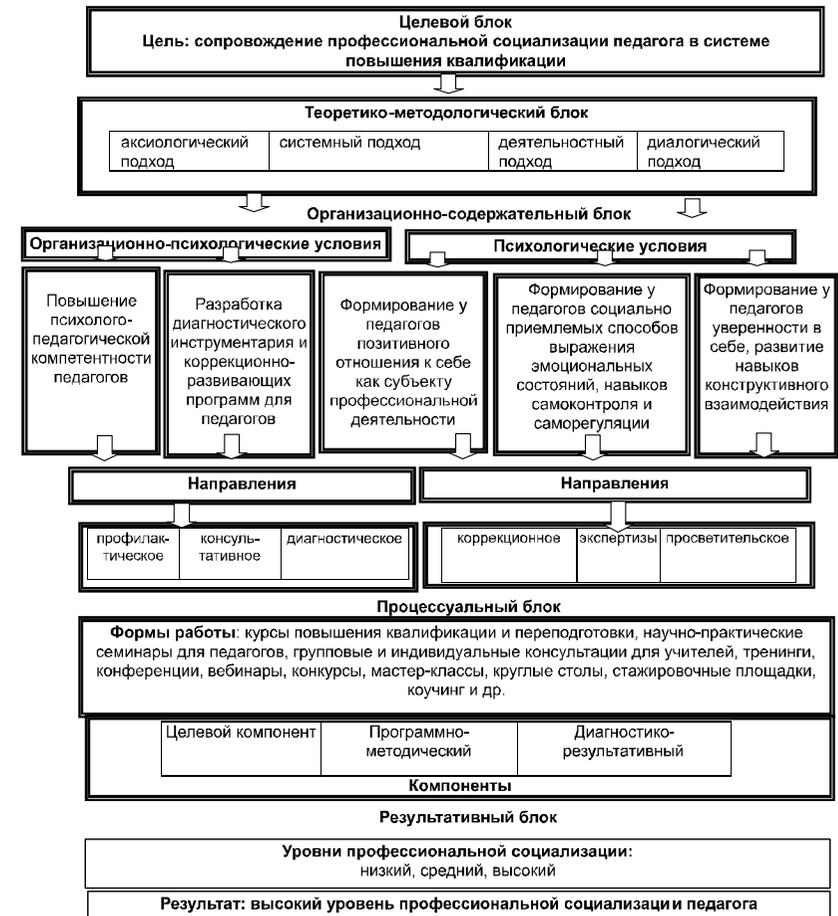


Рисунок 1 – Модель профессиональной социализации педагога в системе повышения квалификации

Рассмотрим содержательное наполнение предложенной модели профессиональной социализации педагога в системе повышения квалификации.

Модель представляет собой блочную структуру и включает пять взаимосвязанных блоков:

а) целевой, основанный на социальном заказе и включающий цель. Основная цель представленной модели заключается в психолого-педагогическом сопровождении профессиональной социализации педагога в системе повышения квалификации;

б) теоретико-методологический, объединяющий основные методологические подходы к исследованию проблемы профессиональной социализации (аксиологический, системный, деятельностный, диалогический);

в) организационно-содержательный, представленный организационно-психологическими и психологическими условиями, а также раскрывающий основные направления психолого-педагогической поддержки профессиональной социализации педагога в системе повышения квалификации:

– просвещение (информирование о ситуациях затруднений, проблем при осуществлении профессиональной деятельности, повышение психолого-педагогической грамотности педагога);

– коррекция – деятельность, направленная на формирование у педагога психологических качеств, необходимых для повышения его профессиональной социализации и адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

– профилактика – содействие полноценному социальному развитию педагога, предупреждение возможных кризисов, личностных и межличностных конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению условий самореализации, с учетом формирующихся социально-экономических отношений, оказывающих воздействие на условия образовательной среды. Основная суть психопрофилактики заключается в создании условий, необходимых для предотвращения ситуаций, вызывающих психологически напряженные состояния, стрессы и психические травмы, тревожность, страхи, а также повышение стрессоустойчивости и саморегуляции педагога;

– экспертиза включает в себя целый ряд мероприятий, направленных на оценку соответствия образовательной среды (образовательных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов и т.п.) по-

ставленным развивающим и воспитательным задачам, возрастным и индивидуальным особенностям слушателей, уровню психологической компетентности педагогов.

– диагностика – разработка критериев оценки и диагностического инструментария сформированности профессиональной социализации педагога. Можно использовать следующие методы диагностики различных аспектов профессиональной социализации педагога:

– Тест мотивации достижений Х. Хекхаузена;

– Тест мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. Реана);

– Методика групповой оценки коммуникативной компетентности педагога (ГОКК) (М.И. Лукьянова);

– Анкета для определения стиля педагогической деятельности;

– Тест стрессоустойчивости;

– Тест на определение эмпатии И.М. Юсупова;

– Методика изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (Е. Н. Степанов) и др.

– консультирование сопровождается оказанием помощи в решении проблем, с которыми периодически сталкивается педагог в своей профессиональной деятельности: оказание помощи педагогу в самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, профессиональных деформаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию.

г) процессуальный, представленный основными формами работы с педагогами в системе повышения квалификации и сформированными компонентами профессиональной социализации.

В настоящее время в рамках программ повышения квалификации и переподготовки большое внимание уделяется практике через проведение мастер-классов, организацию стажировок, семинаров. Педагоги это отмечают в качестве одной из положительных сторон современных курсов повышения квалификации.

Развитие получает и такая форма профессионального общения, как интернет-конференция. К положительным моментам интернет-конференции можно отнести возможность знакомства с опытом педагогов других территорий, возможность перенять "изюминки" конструирования уроков или занятий в удобное для педагогов время.



Вебинары также являются одной из эффективных форм работы, так как позволяют экономить время на дорогу, дают возможность задавать вопросы и просматривать вебинары в любое удобное время в режиме онлайн.

Одним из средств повышения квалификации, способствующим саморазвитию в процессе профессиональной социализации педагога является коучинг, активно проникающий в систему образования.

У. Голви рассматривает коучинг как раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коучинг не учит, а помогает учиться [10 с.17].

Коучинг – процесс, помогающий взглянуть педагогу на развитие его личности и добиться высоких результатов в профессиональной сфере. Для реализации технологии коучинга в процессе профессиональной социализации педагогов, необходимо знать и использовать основные принципы данной технологии:

1. Обратившийся к коучу за помощью педагог, в полном порядке и здоров.

2. Каждый педагог, в данный момент времени, делает все, на что он способен. Для этого он использует только те знания, которые ему известны в конкретный момент времени. Основными задачами коуча является помощь в раскрытии безграничного потенциала педагога, открытию целого спектра возможностей.

4. Педагог знает о своей проблеме, гораздо больше чем коуч. Решить свою проблему или найти выход из трудной ситуации может только сам педагог. Коуч не имеет права давать советы, его основная задача подвести педагога к решению проблемы или выходу из трудной ситуации [3].

Еще одной эффективной технологией профессиональной социализации педагога является социально-психологический тренинг личностного роста, позволяющий проследить готовность и успешность решения педагогами жизненных и профессиональных проблем. В рамках социально-психологического тренинга применяются ситуационно-ролевые и имитационные игры, позволяющие включать педагога в модели жизненных проблем, обеспечивая активность и самостоятельность поведения в игровой ситуации.

В системе повышения квалификации все чаще находит свое применение кейс-технология. Кейс-метод вырабатывает умение решать профессиональные ситуации с учетом конкретных условий и факти-



ческого материала; формирует способность к проведению анализа и диагностики проблем, умение в процессе общения отстаивать свою позицию, анализировать поступающую информацию. Благодаря разбору многочисленных ситуаций в различных комбинациях вырабатываются важные в профессиональном плане навыки: умение мыслить творчески, выбор оптимального решения путем рассмотрения нескольких альтернативных вариантов, установка на выполнение профессионального действия.

Рассмотрим компоненты профессиональной социализации.

Целевой компонент ориентирован на усиление мотивации педагога, непрерывный личностный рост с учетом индивидуальных потребностей и требований к профессиональной деятельности, а также на профессиональное самоопределение личности. Задача компонента заключается в актуализации целеполагания и осмыслении желаемого результата.

Программно-методический компонент определяет содержание программ дополнительного профессионального образования и его методического сопровождения, выбор современных педагогических технологий, которые выступают одними из основных средств развития профессиональных компетенций, а также профессионально значимых качеств педагога.

Диагностико-результативный компонент основан на мониторинге личностного, социального и профессионального становления педагога, результатов и достижений в ходе образовательной и самообразовательной деятельности, а также обеспечивает целенаправленное и систематическое оценивание уровня профессиональной социализации. Задачи компонента заключаются в анализе результативности образовательной деятельности и разработке корректирующих мероприятий.

д) результативного, включающего сформированные уровни профессиональной социализации педагога.

Можно выделить следующие уровни профессиональной социализации педагога:

1. Низкий – начальный уровень профессиональной социализации. На этом уровне формируется интерес к смысловым жизненным ориентациям, положительная "Я-концепция". Стремление к самореализации в профессиональной деятельности выражено слабо, наблюдается отсутствие устойчивых профессиональных ориентиров. Проявляется пер-



вичное осознание необходимости постоянного личностного и профессионального саморазвития. В решении ситуаций профессиональной деятельности определяющим фактором выступает подражание. Педагог использует готовые полученные знания, не проявляя креативности и инициативы. Рефлексия в учебно-профессиональной деятельности не развита.

2. Средний или базовый личностно-ориентированный уровень профессиональной социализации характеризуется, прежде всего, позитивным отношением к смысложизненным ориентациям. Данный уровень сопровождается формированием определенности жизненных и профессиональных позиций, направленности личности педагога, происходит активное совершенствование умений целеполагания в профессиональной деятельности. Происходит конкретизация задач в процессе социализации с учетом своих индивидуальных особенностей

3. Высокий – личностно-деятельностный уровень профессиональной социализации предполагает устойчивое стремление к самовыражению, самоутверждению в профессиональной деятельности и в педагогическом коллективе; экстерниоризацию субъективных жизненно-профессиональных ценностей; выраженное стремление к дальнейшему самосовершенствованию.

В качестве основного результата успешной профессиональной социализации педагога можно выделить наличие таких компетенций, как:

- эффективное решение педагогом профессиональных задач;
- осознание направлений профессионального самосовершенствования;
- сформированность системы ценностей, соответствующей нормам и правилам профессионального сообщества;
- психосоматическое здоровье;
- сформированность профессионально значимых личностных качеств, необходимых для реализации профессиональных функций (стрессоустойчивость, рефлексия, развитие социальной и эмоциональной интеллект и др.);
- сформированность индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- стремление к самосовершенствованию, самообразованию, самокоррекции.

Таким образом, профессиональная социализация является многофакторным и многофункциональным процессом, в ходе которого пе-



дагог адаптируется к условиям профессиональной деятельности, идентифицирует себя как личность, обладающую профессиональными качествами, интегрируется в профессиональную среду путем присвоения соответствующих ценностей, норм, традиций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амиров А.Ф. Трехпарадигмальная основа системы профессиональной социализации студентов в высшей школе / А.Ф. Амиров // Вестник. Научно-методический журнал. – 2014. – № 4 (20). – С. 108-115.
2. Ивановский Ю.В. Профессиональная социализация педагога в системе высшего и дополнительного образования / Ю.В. Ивановский, Л.А. Амирова, С.В. Трусов // Вестник Башкирского университета. – 2006. – №3. – С. 149-152.
3. Клепалова Е. Э. Коучинг как средство профессиональной социализации педагогов / Е.Э. Клепалова. Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/discus/1177/16335>. Дата обращения (17.06.2018).
4. Красноперова А. Г. Педагогическая поддержка профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа / А.Г. Красноперова: дис. ... к.п.н. – Краснодар, 2015. – 191 с.
5. Макарова С.Н. Успешная профессиональная социализация: основные подходы к исследованию. Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/095/145.pdf> (дата обращения 18.06.2018).
6. Маршева Т.В. Профессиональная социализация педагога в современных условиях / Т.В. Маршева, С.М. Переточкина, Р.М. Шакирзянова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №2. – С. 260-264.
7. Мигачева М.В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации / М.В. Мигачева // Вестник СамГУ. – 2007. – №1 (51). – С. 95-101.
8. Морозова А.В. Управление процессом профессиональной социализации студентов ссузов в условиях модернизации институтов образования / А.В. Морозова, Н.А. Фролова. – Орел: ОРАГС, 2005. – 200 с.
9. Мурзагалина Л.В. Процессуальная модель профессиональной социализации будущего врача / Л.В. Мурзагалина // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 94-96.
10. Перцев А.В. Коучинг. Успех после успеха / А.В. Перцев, И.И. Карнаух. – М.: Феникс, 2011
11. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаи-



модействия: колл. монография / В.В. Садырин, Н.О. Яковлева, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасева [и др.]; под общей ред. В.В. Садырина. – Челябинск: Из-во Чел. гос. пед. ун-та, 2013. – 294 с.

12. Ромм М.В. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / М.В. Ромм, Т.А. Ромм // Высшее образование в России. – 2010. – №12. – С. 104-113.

13. Рубчевский К.В. Формы прохождения социализации личности / К.В. Рубчевский // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2.

14. Садырин В.В. Содержание процесса профессиональной социализации учителя / В.В. Садырин // Начальная школа: плюс до и после. – 2012. – №10.

15. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

16. Цвык В.А. Профессиональная этика: основы общей теории: учеб. пособие / В.А. Цвык. – М.: РУДН, 2010. – 288 с.

17. Югфельд Е. А. Модель профессиональной социализации студента в условиях социального партнерства / Е.А. Югфельд // Наукоедение. <http://naukovedenie.ru>. – 2015. – Том 7. – №4 (июль – август).

## Глава 3

---

### ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Интенсивное развитие современной системы непрерывного педагогического образования происходит в качественно новой социокультурной ситуации и требует кардинального изменения имиджа педагога. Исходя из этого, в целях подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных кадров актуализируется значимость исследований, направленных на выявление эффективных условий, обеспечивающих работникам просвещения возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Стратегия развития системы образования Ставропольского края до 2020 года, утвержденная Приказом министерства образования Ставропольского края от 25 декабря 2008 г. № 1043-пр, направлена на вывод отрасли образования края на качественно новый уровень, который позволит развивать человеческий капитал, формировать образованную, творческую, социально зрелую, физически здоровую личность, стать основой динамичного экономического роста и социального развития регионального сообщества, фактором благополучия, успешности и безопасности людей, проживающих в Ставропольском крае [18].

Одним из существенных ориентиров стратегии системы непрерывного образования является импрувмент качества социальной среды в крае, обеспечивающей наиболее благоприятные условия и стимулы для развития человеческого капитала, а также повышение его ресурсов; обеспечение социальных секторов экономики как ключевых факторов инновационного развития [18]. В связи с чем система непрерыв-



ного образования в Ставропольском крае направлена на достижение следующих стратегических целей:

1. Повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики страны, современным требованиям общества.
2. Формирование высоконравственной, образованной личности, обладающей базовыми компетенциями современного человека.
3. Развитие современной системы непрерывного профессионального образования и др.

Вопрос о профессионально-личностном развитии педагога в системе непрерывного образования является весьма актуальным вот уже несколько десятилетий. Еще Константин Дмитриевич Ушинский отмечал: "... во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя. Учитель живет до тех пор, пока он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель".

Очевидно, нововведения, происходящие в системе непрерывного образования, приводят нас к пониманию важности определения условий, способствующих обновлению портрета педагога, непрерывному развитию его профессионально-личностных характеристик, соответствующих требованиям современности.

При этом следует учитывать, сегодня, "... учителя переживают кризис идентичности, в котором профессиональная роль – гуманнейшая миссия воспитывать и образовывать – не согласуется с условиями и характером современной педагогической деятельности. В этой связи важной задачей является поднятие авторитета педагога, его статуса и престижа педагогической профессии. А для этого необходима высокая степень развития морального самосознания самого педагога, положительное отношение к себе и к людям, понимание жизненных целей, характера установок, осознания гуманистических ценностей" [3].

В рамках рассматриваемой темы важно пояснить, что мы понимаем под непрерывным образованием?

Концепция непрерывного образования впервые была озвучена на Форуме ЮНЕСКО в 1995 г. В основе концепции выделили основной принцип непрерывности образования – "знания через всю жизнь".

Непрерывное образование рассматривается как норма активного образования, которое не основывается исключительно на передаче знаний, а, напротив, фокусируется на реальном опыте учащихся, признавая ценность знаний и умений, приобретенных таким образом. Это



не "непрерывная" школа, а образовательная система, которая перемежается с периодами работы, другими словами, это система "второго шанса", школа жизни и для жизни в противовес школе, которая готовит к жизни [1, с. 12].

В принятой Концепции непрерывного образования содержится трактовка непрерывного образования как педагогической системы, понимаемой в виде целостной совокупности путей, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, социальной зрелости и профессиональной компетентности.

Среди основополагающих принципов непрерывного образования были выделены:

- научиться жить вместе – вырабатывать новый подход, который приведет к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигнет нас к осуществлению совместных проектов или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов;
- вырабатывать новый подход, который приведет к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигнет нас к осуществлению совместных проектов или к разумному решению неизбежных конфликтов;
- научиться приобретать знания – необходимо сочетать широкие общекультурные знания с возможностью глубоко постижения ограниченного числа дисциплин;
- научиться работать – приобретение компетенций, обеспечивающих возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть;
- научиться жить – не оставлять невостребованным ни один из талантов, которые, как сокровища, спрятаны в каждом человеке.

На сегодняшний день, разработано достаточно много отечественных и зарубежных концепций непрерывного образования (Л.М. Митина, Т.В. Кудрявцев, Д. Сьюпер и др.).

Концепция Л.М. Митиной базируется на модели адаптивного поведения и модели профессионального развития.

В адаптивной модели поведения выделены три стадии:

- профессиональная адаптация;
- профессиональное становление;
- профессиональная стагнация.

Модель профессионального развития Л.М. Митина характеризует, как способность выстроить свою профессиональную деятельность с учетом трех стадий:



- самоопределение;
- самовыражение;
- самореализация [10, с. 57].

В основе стадийной концепции Т.В. Кудрявцев сделан упор на кризисные ситуации. По мнению автора, причиной кризисных ситуаций является фрустрация, возникающая в случае реорганизации целого комплекса ожиданий (потребностей) или их рассогласованности. Процесс решения, принимаемое человеком, протекает в ситуации разрушения концепции своего "Я" и построения нового "Я".

Т.В. Кудрявцев определил стадии профессионального развития, опираясь на хронологический возраст индивида и временные рамки.

Перечислим и охарактеризуем стадии профессионального развития, по Т.В. Кудрявцеву.

Первая стадия – возникают профессиональные намерения. На данной стадии происходит оценка социально и психологически обоснованного выбора профессии.

Вторая стадия – профессиональное обучение. На стадии непосредственного профессионального обучения целью является осознанное усвоение профессиональных знаний, умений и навыков на репродуктивном уровне. В качестве психологического критерия оценки выступает профессиональное самоопределение.

На третьей стадии происходит активное вхождение в профессию. Критериями оценки активного вхождения в профессию являются: довольно значительные показатели профессиональной деятельности; определенный уровень развития профессионально важных качеств личности; психологический комфорт.

Четвертая стадия. Полная реализация личности профессии отмечается на четвертой стадии. Характеризуется готовностью специалиста к творческому решению производственных задач, сформирован индивидуальный стиль деятельности, ориентирован на личностный и профессиональный рост, самосовершенствование.

По характеру рассмотренных концепций видно, что основной целью непрерывного профессионального педагогического образования является реализация траектории развития человека.

Так, стратегические ориентиры концепций непрерывного образования позволяют установить главную цель профессионально-личностного развития педагога – развитие субъектности, позволяющей осуществлять непрерывный процесс самопроектирования профессионального пути.



Мы полагаем, что система непрерывного педагогического образования может выполнять не только обучающую функцию, но и обновляющую и даже опережающую, развивая потенциальные возможности педагогов любого возраста и стажа, помогая совершенствоваться в профессии и творчески решать профессиональные задачи.

Т.Ю. Ломакина в дефиницию непрерывности образования условно включает три объекта (субъекта):

1. К личности. В этом случае оно обозначает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов. Причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием.

2. К образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому.

3. К организационной структуре образования. Непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в каждом отдельном регионе и у каждого человека.

Система непрерывного образования в психолого-педагогической литературе определяется как образовательное пространство, предоставляющее оптимальные условия для развития гармоничной творческой личности; система, реализующая непрерывный образовательный процесс, интегрирующий инновационные знания по отдельным направлениям педагогической деятельности в профессиональные компетенции формирующие и развивающие практические навыки педагога, его субъективную позицию в окружающей действительности (И.В. Волнина, (2011), М.Н. Лебедева (2014), Н.И. Сергеева (2015) и др.).

Реализации, в первую очередь, именно этой задачи, система непрерывного образования уделяет ведущее значение, особенно в части постоянного, последовательного наращивания работникам просвещения профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с изменяющимися потребностями производства, экономики страны, политики государства и своими личными интересами [2, с. 413].



Вместе с тем, не менее важной задачей выступает обеспечение возможности многомерного развития личности в образовательном пространстве и создание для нее наиболее эффективной дорожной карты, позволяющей повышать личностно-профессиональную зрелость и уверенно идти по выбранному профессиональному пути.

Т.Ю. Ломакина также предлагает делать акцент на том, что концепция непрерывного образования выступает в качестве инструмента экономической политики, нацеленной на повышение конкурентоспособности, социальной и профессиональной мобильности [17].

Таким образом, система непрерывного образования позволяет решать три взаимосвязанные задачи: повышение общей культуры, создание кадровых ресурсов и их модернизация. От успешного решения этих задач зависит возможность наращивания личностных и профессиональных качеств. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы подтверждает значимость изучения особенностей формирования профессионально-личностного развития педагога в условиях системы непрерывного образования (Л.М. Митина (1998), В.А. Сластенина (2000), А.К. Маркова (2000), А.А. Реан (2000), В.В. Чубаренко (2006), Е.М. Павлютенкова (2009), Н.С. Волков (2012) и др.).

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные определению благоприятных условий профессионально-личностного развития педагога, все еще остаются пробелы.

Актуальность выявления особенностей профессионально-личностного становления педагога определена еще и рядом противоречий, обусловленных изменениями на всех уровнях непрерывного образования (В.А. Сластенин (2010), М.М. Поташник (2010), Э.Ф. Зеер (2010), Е.Н. Вержицкая (2011), Т.А. Синельникова (2017), К.М. Панюшкина (2017), Е.А. Ямбург (2018) и др.). Так, например, между требованиями Закона РФ "Об образовании", Профессионального стандарта педагога, Единого квалификационного справочника и других нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность работников просвещения и недостаточной изученностью личностно-профессиональных характеристик современного педагога.

Из работ В.В. Краевского (2004) и П.И. Пидкасистого (2015) известно, что результатом отсутствия необходимых условий, способствующих профессионализации, является возникновение непреодолимых преград на пути к профессиональному акме.

В трудах Е.М. Павлютенкова (1980), А.А. Бодалева (1993), В.Д. Шадрикова (1994), посвященных изучению успешному личностно-профес-



сиональному развитию педагога, его профессионализации, выявлены барьеры, препятствующие приобретению профессионального опыта, формированию и развитию профессионального самосознания, зрелости педагога. Перечислим некоторые из них:

- требующая немедленной модификация система организации образовательного процесса;
- мотивация выбора профессиональной деятельности;
- отсутствие профессиональных целей;
- непонимание дальнейших профессиональных перспектив;
- отсутствие системы эффективной адаптации к новым требованиям профессиональной деятельности и др.

Эффективность решения задач профессионально-личностного развития педагога в системе непрерывного образования зависит от создания развивающих и образовательных сред. К созданию необходимых условий для успешной профессионализации и гармоничного развития личности педагога призывают и требования Профессионального стандарта, который выступает ключевым ориентиром самоактуализации личности педагога, готовности к самоорганизации, педагогической рефлексии, саморазвитию и т.д.

Научные концепции профессионально-личностного развития личности созданы на основе выделения различных критериев [10, с. 29]:

- мотивов и условий успешного профессионального самоопределения (А.В. Батаршев (2006), Е.А. Климов (1998));
- особенностей процесса самопонимания индивида, отношения и уровня овладения профессией (Т.В. Кудрявцев (2003), А.М. Столяренко (2004));
- социальной ситуации развития, уровня реализации ведущей деятельности (Э.Ф. Зеер (2013), С.И. Змеев (2000)).

Профессионально-личностное развитие педагога мы рассматриваем как процесс формирования его профессиональной направленности, обусловленный совокупностью внутренних и внешних условий, психической и социальной активностью самой личности, выражающейся в динамике его профессионального самосознания. Многообразие свойств личности, от которых зависит эффективность педагогической деятельности, составляют индивидуальные черты, которые удовлетворяют существенным требованиям, предъявляемым профессией и готовность к успешному выполнению педагогических обязанностей.

Феномен профессионально-личностного развития можно охарактеризовать как системный процесс, включающий ряд условий: сфор-



мированная система профессиональной направленности личности, гармоничные субъективные и межличностные отношения, благоприятная профессиональная (и социальная) среда.

В комплексное изучение личности педагога, формирование его профессионального самосознания и творческого роста большой вклад внесли В.Н. Козиев (1980) и Л.М. Митина (1989).

Л.И. Митина, исследуя профессиональное самосознание педагога выделила следующие основные его компоненты: когнитивной (образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости): оценочно-волевой (стремление повысить самооценку, завоевать уважение и др.); эмоциональный (самоуважение, себялюбие и др.)

В.А. Козиев рассматривает проблему самосознание педагога в контексте повышения эффективности его самоуправления в учебном процессе и в процессе самообразования и творческой самореализации.

Отметим, что большинство современных образовательных моделей развития профессиональной компетентности весьма условно учитывают физическое, психическое, психофизиологическое состояние и социальную готовность к педагогической деятельности новых условиях ее реализации [3, С.77]. В результате чего возникает специфический разрыв синергетического единства мотивационно-волевого, операционно-мыслительного и субъектно-образного компонентов образовательной и самообразовательной деятельности педагога. Иными словами, происходит смещение в сторону информации, связанной только с предметным контекстом, без учета социально-психологической и психолого-педагогической составляющих профессионального самосознания, что, в свою очередь, значительно осложняет процесс социализации педагога в условиях системы непрерывного образования.

Именно поэтому, мы считаем, что в ядре, ведущей детерминанты модификации профессиональной компетентности педагога в системе непрерывного образования выделяется процесс адаптации к новым требованиям стандартов как процесс социализации.

Анализ профессиональных барьеров, возникающих из-за влияния субъективных индивидуально-психологических особенностей человека и объективных факторов внешней среды, приведен в работах Е.И. Головахи. Автор делает вывод о том, что профессиональный выбор – это, в первую очередь, решение, затрагивающее только ближайшую жизненную ситуацию; который, возможно, происходит как с



учетом отдаленных последствий принятого решения, так и без их учета [3, С.198].

О необходимости интегрального подхода к личностно-профессиональному развитию упоминалось еще в работах Б. Г. Ананьева (1968), К. К. Платонова, (1986), А. К. Марковой (1995), Е. А. Климова (1996), С. А. Минюровой (2008). При этом авторы по-разному описывают и определяют профессионализм.

Развитие субъекта труда начинается с социализации в профессии. Только после выработки внутренней позиции профессионального самосознания может идти речь о дальнейшем личностно-профессиональном развитии.

А.К. Осноцкий вводит в содержание работы по изучению характеристик личностно-профессиональной направленности следующие компоненты: ценностные ориентации, мотивационно-потребностная база, склонности и интересы, способности, профессиональные цели; индивидуальные психологические особенности, свойства нервной системы; социальные и профессиональные знания, умения и навыки.

С. А. Дружилов определяет уровень развития личностно-профессиональной зрелости как особое свойство личности выполнять стабильно и эффективно сложную деятельность в различных условиях. Однако понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; по определению С. А. Дружилова, оно включает в себя и особое мировоззрение человека и представляет собой интегральную характеристику человека, которая проявляется в деятельности и в общении [9, с.33].

Наше мнение совпадает с позицией Н.С. Пряжниковой о том, что процесс профессионально-личностного развития находится в прямой зависимости не только от профессиональных знаний и навыков по определенной специальности, но и от уровня овладения социальным опытом и культурой педагога, наполняющих педагогические умения и эмоционально-ценностное отношение к профессиональной деятельности [8, с. 17].

Среди объективных детерминант, влияющих в условиях непрерывного образования на профессионально-личностное развитие личности педагога, особое место занимают профессиональная "Я-концепция", сбалансированность личных ожиданий с результатами профессиональной деятельности (карьеры), профессиональные мотивы-цели, способность к рефлексивности, профессионально-ценностные ориентации,



согласованностью между мотивацией достижений и личностными и профессиональными притязаниями (Л.А. Петровская (1987), С.Е. Лебедев (2002) и др.).

Несмотря на все многообразие подходов к вопросу профессионально-личностного развития педагога, как субъекта системы непрерывного образования, просматривается единое понимание того, что начинается оно с осознания профессиональной миссии. Только после выработки внутренней позиции имеет смысл говорить о формировании профессиональной зрелости педагога.

Опираясь на положения целостного видения профессионально-личностного развития А. К. Марковой (1995), Е. А. Климова (1996), С.А. Минюровой (2008), Э.Ф. Зеер (2008), Митина Л.М. (2014) и др. авторов, мы попытались определить особенности профессионально-личностного развития педагога в условиях непрерывного образования.

Исследования, посвященные изучению проблемы особенностей профессионально-личностного развития педагога в условиях системы непрерывного образования (Н.И. Сергеева (2015), С.Г. Вершловский (2002), И.В. Волнина (2011), Е.В. Ежак (2014) и др., позволили сделать следующие выводы.

Процесс профессионально-личностного развития педагога в системе непрерывного образования выступает андрагогическим механизмом развития субъектности педагога, его профессионального – "Я".

В системе непрерывного образования необходимо сделать упор на создание системы, предусматривающей поэтапный план профессионально-личностного развития педагога (Дорожная карта педагога), сосредоточенный на повышение эффективности профессионализации и качества оказываемых образовательных услуг.

Среди особенностей профессионально-личностного развития педагогов в условиях системы непрерывного образования выделяется значимость процесса положительной профессиональной и эмоциональной социализации.

Особенности успешного профессионально-личностного развития педагога в условиях непрерывного образования обусловлены индивидуальными характеристиками личности (первичного и вторичного уровней) и специфичностью профессиональной деятельности и требований, предъявляемых в рамках нововведений. А также уровнем рефлексивности и удовлетворенностью условиями профессиональной деятельности.



Успешное профессионально-личностное развитие педагога в системе непрерывного образования определяется психологическими и акмеологическими показателями: самооценка своего творческого потенциала, активность и готовность к его реализации в профессиональной деятельности, отношение и готовность к нововведениям, готовность к саморазвитию и самоорганизации и т.д.

Особенности профессионально-личностного развития в условиях системы непрерывного образования обусловлено уровнем профессионализации, на котором находится педагог: адаптационный, репродуктивный и продуктивный (акмеологический) уровни.

Таким образом, профессионально-личностное развитие педагога в условиях непрерывного образования рассматривается как многоуровневая система взаимодействие и взаимовлияние процессов социализации и профессионализации, как средства самоактуализации и самоутверждения личности в профессиональной деятельности.

Выбор данной темы нельзя назвать случайным. Даже сравнительно небольшое исследование особенностей профессионально-личностного развития педагога в условиях непрерывного образования подтверждает наше представление о том, что индивидуальные траектории профессионально-личностного развития выступают благоприятными условиями формирования профессиональной зрелости педагога, его профессионального роста и являются мощным двигателем на пути к повышению качества результатов профессиональной деятельности.

Оценивая качество профессионально-личностного развития педагога, отмечает Л.М. Полетаева, мы говорим о:

- стадиях профессионально-личностного развития;
- качестве результатов профессиональной деятельности;
- авторитете и стиле профессиональной деятельности;
- продуктивности и темпе процесса профессионально-личностного развития;
- качестве мониторинга профессионально-личностного развития педагога;
- качестве взаимовлияния процессов саморазвития и процессов управления личностно-профессиональным развитием.

Мотивация личностного и профессионального развития является одним из наиболее важных условий конкурентоспособности педагога (В.В. Травин, В.А. Дятлов, Магура М.И., Курбатов М.Б., А.П. Егоршин и др.).

С целью определения ведущих мотивов профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования мы провели экспресс-опрос на базе дошкольных образовательных организаций г. Пятигорска. Респондентам предъявлялись утверждения с требованием проранжировать их по 5-балльной шкале по степени значимости и привлекательности, по близости их к внутреннему миру. Мы использовали перечень мотивов профессиональной деятельности из методики К. Замфира в модификации А. Реан "Изучение мотивации профессиональной деятельности"): денежный заработок, стремление к продвижению по работе, стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег, стремление избежать возможных наказаний или неприятностей, потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других, удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Далее для всех испытуемых определялся идеальный ряд мотивов профессиональной деятельности путем суммирования мест по каждому побуждению в отдельности. Мы получили две группы: группа "ВМ" (высокомотивированные – 76%) – респонденты, приближенные к идеальному мотиву профессиональной деятельности и группа "НМ" (низкомотивированные – 24%) – респонденты, удаленные от идеального мотива профессиональной деятельности.

Анализ полученных данных в результате проведенного экспресс-опроса позволил сформировать мотивационный профиль педагогической деятельности по каждой группе респондентов (ВМ и НМ).

Для педагогов группы "ВМ" характерны такие особенности мотивов профессиональной деятельности, как "возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности", "удовлетворение от самого процесса и результата работы".

Качественный анализ данной группы респондентов демонстрирует, что у педагогов преобладают внутренние мотивы профессиональной деятельности, являющиеся достаточно устойчивыми и не зависящие от влияния негативных внешних факторов, быстро меняющейся ситуации на рынке труда, нестабильной социально-экономической ситуации. Для представителей группы "ВМ" более важно и значимо, чтобы их профессиональная деятельность позволяла развиваться творчески, самореализоваться. При этом следует отметить, что менее важными мотивами оказались такие, как "стремление избежать возможных

наказаний или неприятностей", "стремление избежать критики коллег" и пр. оказались им менее важными. Иными словами, педагоги с высокой мотивацией более склонны к выбору профессиональной деятельности в зависимости от интереса к работе, процессу и предмету труда. Как правило, они ориентированы на активное участие в жизни коллектива.

Что же касается второй группы "НМ", то качественный анализ мотивационного профиля позволяет констатировать следующее: для низкомотивированных педагогов характерна внешняя мотивация (стремление к продвижению по службе, стремление избежать критики и наказаний) в отличие от высокомотивированных. Их мотивация регулируется больше материальными условиями деятельности.

Из проведенного анализа результатов исследования можно сделать общие выводы:

– Непрерывные нововведения, происходящие в системе непрерывного образования, повышенное внимание к деятельности педагога, все более высокие требования со стороны общества и государства к портрету педагога неизбежно влияют на мотивацию профессиональной деятельности.

– В результате воздействия внешних факторов на формирование мотивации профессиональной деятельности педагогов среди доминирующих мотивов оказываются те, которые позволяют удовлетворить потребность в безопасности, например, стремление избежать критики, страх наказания. А такие значимые в профессиональном становлении и развитии педагога показатели, как потребность в самореализации, готовность к инновационной деятельности, уходят на второй план.

Итак, группа высокомотивированных педагогов демонстрирует преобладающую роль внутренних мотивов. Данный факт обусловлен осознанным выбором профессиональной деятельности педагогов.

Следует обратить внимание и на то, что в группах, высокомотивированных и низкомотивированных педагогов отмечается выраженное стремление к достижению социального престижа и уважения со стороны других, к карьерному росту и материальному благополучию.

Данные факты демонстрируют необходимость создания специальных условий в системе непрерывного образования, способствующих личностно-профессиональному развитию педагога:

1. Учитывать мотивационно-потребностную базу педагога. Выполнение данного условия позволит привлечь его к активному участию в



жизни коллектива, проявить свою профессиональную компетентность, инициативность, субъектность и т.д.

2. Включить в индивидуальную траекторию профессионально-личностного развития педагога такие направления деятельности, которые должны способствовать развитию творческой инициативы, педагогическому мастерству и т.д.

3. В целях повышения качества результатов профессиональной деятельности педагогов, развития субъектности, творческих инициатив обеспечить обратную связь на всех уровнях управления, открытый доступ к информированию о предстоящих нововведениях, событиях, изменениях.

4. Активизировать научно-исследовательскую деятельность через вовлечение педагогов в разработку проектов, инновационных площадок, грантовой деятельности с целью наращивания творческого потенциала педагога и готовности к саморазвитию, самореализации.

5. Обеспечить акмеологическую поддержку в развитии личностных качеств педагога (ответственность, мобильность и адаптивность, инициативность и активность, толерантность, креативность и рефлексия, интерес к жизни и работе, понимание значимости своей работы) как ведущих для становления профессиональной зрелости [18].

Все выше изложенное, приводит нас к пониманию того, что изучение условий профессионально-личностного развития педагога в системе непрерывного образования нужно и важно начинать именно с изучения мотивации профессиональной деятельности, с тех показателей, которые, в полной мере демонстрирует осознанное, устойчивое желание быть высококвалифицированным успешным педагогом результаты профессиональной деятельности которого соответствуют всем требованиям стандартов качества образования.

Однако до сих пор данная проблема все еще недостаточно изучена и решена. Найденные и проанализированные нами примеры позволяют выявить, что непрерывное профессиональное образование педагога становится все более актуальным и стратегически важным в образовательной политике государства и Ставропольского края, в частности.

Полагаем, что исследования в этом направлении могут быть продолжены в рамках реализации курсов профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров. И это могло бы быть изучение не только условий профессионально-личностного развития педагога, обладающего базовыми компетенциями современного образо-



ванного и высоконравственного человека, но и, что особенно значимо, решением стратегически важной цели образовательной политики Ставропольского края – повышение доступности качественного непрерывного педагогического образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики региона и современным ожиданиям общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие / Б.М. Бим-Бад. – М.: УРАО, 1998. – 575 с.
2. Волкова Н. С. Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 412-415.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи // Е. И. Головаха. – Киев. 1988. – С.198.
4. Егоров Г. В. Психолого-акмеологические детерминанты развития профессионализма слушателей при обучении в институтах дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... кандидата психологических наук. – 2011. – 28 с.
5. Коблева А.Л., Морозова Т.П. Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов. // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – Часть 6. – С. 116-119.
6. Коблева А.Л., Морозова Т.П. К вопросу о мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (ч. 3). – С. 765-768.
7. Козырева О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития // Инновационные образовательные технологии. – 2008. – №3. – С. 16-20.
8. Лебедева М.Н. Педагогическая модель адаптивного дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. – № 1 (38). – С. 32-34.
9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.
10. Попова О.В., Цыганкова Т.В., Лебедева Н.М. Анализ факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования // Мира науки, культу-



ры, образования. Изд-во: Редакция международного научного журнала. – Горно-Алтайск, 2012. – №1 (32). – С. 120-122.

11. Синельникова Т. А., Панюшкина К. М. Портрет учителя как собирательный образ исследований ученых, психологов и самих учащихся // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 276-278.

12. Чубаренко В.В. Модификация педагогической компетентности работников образования в адаптирующей профессиональной переподготовке // Проблемы педагогической диагностики и компетентностного подхода в образовании: материалы "круглых столов", 2005-2006 г. – Волгоград: ТЦ "ОПТИМ", 2006. – 108 с. – С. 77-78.

13. Ямбург Е.А., Бройде Б.А. Школа адаптирующей педагогики Современные образовательные технологии. – М., 1998. – С. 220-224.

#### Интернет-источники

14. Касаткин Сергей Фёдорович Акмеологический подход к исследованию профессионально-личностного становления педагога // ЧиО. – 2013. – №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskij-podhod-k-issledovaniyu-professionalno-lichnostnogo-stanovleniya-pedagoga> (дата обращения: 04.07.2018).

15. Ломакина Т. Ю. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития // Проблемы современного образования. – 2013. – №5. Доступно URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya> (дата обращения: 29.07.2018).

16. Министерство образования Ставропольского края. Доступно URL: <http://www.stavminobr.ru/activities/programmyi/federalnyie-i-kraevyie-proektyi/strategiya-razvitiya-do-2020-goda.html>

17. Сергеева Н.И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. Доступно URL: <http://science-education.ru/article/view?id=18933> (дата обращения: 01.08.2018).

18. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

## Глава 4

---

### РОЛЬ И МЕСТО РЕФЛЕКСИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

---

Профессионализацию личности можно рассматривать в двух аспектах, отражающих сущностные характеристики этого процесса:

1 – в психологическом аспекте, нашедшем свое отражение в категории "профессиональное развитие";

2 – в социальном аспекте, определяющем общественное содержание профессиональной деятельности и отраженном в понятии "профессиональная социализация".

Рассматривая профессиональную социализацию как процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включая их в личностные смыслы, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности, объектом нашего исследовательского интереса стала рефлексия.

Личностный подход стал одним из методологических оснований, который определил рассмотрение и интерпретацию феномена рефлексии в профессиональной деятельности. Нас интересует определение личности как субъекта деятельности, направленной на активное преобразование мира. Деятельность определяет как становление личности, так и развёртывание её сущностных сил, поэтому ключом к пониманию личности может быть только исследование процесса порождения и трансформации личности и её деятельности. Именно процесс становления личности как субъекта деятельности, а не процесс выделения личности из иерархии деятельности. Процесс формирования субъекта раскрывается через диалектику субъект-объектных и субъект-



субъектных отношений. В связи с этим нами была рассмотрена не личность и деятельность, а деятельностная личность, т.е. человек, действующий, познающий, общающийся, переживающий, преобразующий свою деятельность и развивающий себя.

Роль рефлексии возрастает в развитых формах человеческой деятельности, к которой мы можем, прежде всего, отнести профессиональную деятельность.

Исходя из положений В.Д. Шадрикова о том, что "любая деятельность предстаёт перед учеником в форме нормативно-одобренного способа деятельности" и что "в процессе освоения профессии человек "распредмечивает" нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности" [6, с.287], отметим несколько моментов, акцентирующих роль рефлексии в профессиональной деятельности:

- во-первых, рефлексия необходима при освоении профессиональной деятельности;
- во-вторых, на её основании осуществляется контроль и управление процессом усвоения;
- в-третьих, рефлексия необходима при изменении условий профессионально-образовательной деятельности;
- в-четвёртых, она является одним из основных механизмов развития самой деятельности.

Особенно актуален рефлексивный подход для тех профессий, содержание которых претерпевает объективно обусловленные и активные изменения. Практику-профессионалу в такой ситуации приходится искать не только средства решения какой-то проблемы, но и выбирать сам подход к решению или создавать свой, оригинальный, опираясь при этом на собственный опыт и имеющиеся сведения в теории.

В наибольшей степени эти проблемы характерны для профессий системы "человек-человек", отличительным признаком которых является насыщенный психологический фон, затрудняющий какую-либо технологическую регламентацию деятельности. В этих условиях "практическая рефлексия", по определению Д.Шона, как способность профессионала интегрировать собственный опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических задач и проблем, становится показателем и проявлением высокого профессионализма, которому свойственны продуманность и гуманистичность.



В этой связи особую актуальность приобретают исследования условий и способов становления и формирования рефлексии, разработка методов её целенаправленного развития в системе непрерывного образования.

Более всего изучена рефлексия в педагогической деятельности и общении, так как педагогическая деятельность по своей природе является рефлексивной, т.е. "пронизанной" рефлексивными процессами. Такая характеристика педагогической деятельности содержится в работах М.Ю. Арутюнян, А.А. Бодалёва, С.Г. Вершловского, Б.П. Ковалёва, С.В. Кондратьевой, Ю.Н. Кулюткина, Л.А.Петровской, Г.С.Сухобской, Т.Н. Щербаковой и др.

Если рассматривать педагогический процесс в контексте "субъект-субъектной парадигмы" (А.А. Бодалёв, Г.А. Ковалёв), результативность воздействия учителя на учащихся значительно повышается благодаря рефлексивным процессам.

Ю.Н.Кулюткин считает рефлексивное управление главным, центральным процессом профессионально-педагогической деятельности.

Регулятивная функция рефлексии, её влияние на взаимоотношения с учащимися и на стиль педагогической деятельности изучались Б.П.Ковалёвым, С.В.Кондратьевой. В частности, С.В.Кондратьевой выделен такой тип рефлексии, проявляющийся в педагогической деятельности и общении, как социально-перцептивная рефлексия, под которой автор понимает переосмысление, перепроверку своих собственных представлений о детях. Незрелость социально-перцептивной рефлексии она считает причиной нарушений взаимодействия в системе "учитель – ученик".

В исследовании А.А.Бизяевой рассматриваются рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя. Рефлексивность рассматривается автором как профессионально важное качество личности, лежащее в основе социально-перцептивных и коммуникативных способностей педагога и обуславливающее уровень его профессионального самосознания. В целях развития педагогической рефлексии А.А.Бизяевой был разработан и апробирован спецсеминар-тренинг.

Е.М.Боброва рассматривает рефлексия как психологический механизм профессионального самопознания студентов педагогического вуза.

Т.Н.Щербакова исследовала рефлексия как один из психологических механизмов самоконтроля, который, в свою очередь, обеспечивает личностный рост учителя.



Рефлексия в деятельности начинающего учителя изучалась в исследовании В.Н.Кривошеева. Им определено соотношение логического и эмоционального уровней педагогической рефлексии, выявлены способы и приёмы рефлексирования. В целом же В.Н.Кривошеевым было доказано, что знание условий и особенностей функционирования рефлексии учителей на начальной стадии адаптации к педагогической деятельности способствует совершенствованию психолого-педагогической подготовки учителя.

Е.В.Лушпаевой разработана и апробирована программа формирования рефлексии у студентов-педагогов средствами социально-психологического тренинга, который рассматривается автором как метод организованного развития рефлексии в общении.

Анализ исследований в этом направлении показывает, что решение задач рефлексивной подготовки будущих педагогов в большинстве своём предполагает рассмотрение проблемы формирования педагогической рефлексии через призму явления готовности (Е.М.Боброва, Л.М.Митина, Е.В.Пырьев, Е.С.Романова, Е.С.Тарновская, Л.В.Яковлева и др.) к профессиональной деятельности.

Содержание, структура и адекватность рефлексии педагога детерминируется степенью осознания и принятия им профессиональной роли, а также степенью его референтности к тем, в отношениях с которыми она проявляется, – учащимися, родителями, коллегами и другими участниками образовательных отношений. Вот почему рефлексия играет приоритетную роль в процессах межличностного познания и взаимодействия в системе "педагог – учащийся (родитель, коллега)" и оказывает существенное влияние на характер этого взаимодействия в сложных, неопределённых, неоднозначных ситуациях.

Успех любой профессиональной деятельности обусловлен совпадением ожиданий и их осуществления, непротиворечивостью внутреннего (представлений, предположений) и внешнего (реальной работы). Важная для начинающего специалиста успешность труда предопределена не только содержанием и технологией профессиональной подготовки, но и адекватностью исходных ожиданий, которая двояка: это и правильность представлений о своей будущей работе, и соотнесение их с самооценкой, со своими возможностями. По нашему убеждению, это неизбежное противоречие разрешимо посредством развитой рефлексии. В этой связи актуализируется рассмотрение рефлексии как механизма первичной профессиональной социализации



лизации в системе непрерывного образования: у студентов на этапе обучения в педагогическом вузе и у молодых специалистов на этапе адаптации к самостоятельной профессиональной деятельности, в том числе в дополнительном профессиональном образовании [2].

В рамках компетентного подхода актуализируется развивающая функция образования. Современные образовательные стандарты определили переход от знания к действию и технологиям. Обучение в вузе ориентировано на принятие студентами цели образования и овладение основными современными механизмами, методами и технологиями познания для формирования и развития академической, а в последствие профессиональной мобильности, которая рассматривается как одна из универсальных компетенций. К универсальным компетенциям, отвечающим требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки "Педагогическое образование" [5] и обобщенным трудовым функциям в Профессиональном стандарте педагога [1], и формируемым в процессе обучения в педагогическом вузе, нами отнесены следующие:

- осознание и принятие целей профессиональной деятельности и ответственности за ее результаты;
- навыки планирования и осуществления профессиональной деятельности в условиях неопределенности и риска и разных временных рамках;
- умения соотносить собственные интеллектуальные, эмоциональные, личные и профессиональные потенциалы с условиями и требованиями профессиональной деятельности;
- способность к переоценке и развитию накопленного опыта, готовность к обучению и образовательная мобильность.

Одним из психологических механизмов формирования и развития этих компетенций на этапе обучения в вузе и на этапе самостоятельной профессиональной деятельности педагога является рефлексия.

Рассматривая рефлексия как механизм самопознания и саморазвития, который проявляется в способности личности занимать аналитическую позицию по отношению к себе и деятельности, обратимся к детерминантам процесса формирования рефлексии у студентов и молодых специалистов как субъектов первичной профессиональной социализации.

Во-первых, эффект воздействия на личность будущего учителя в процессе формирования рефлексии определяется и психологически



ми особенностями студенческого возраста. Для юношеского возраста характерен поиск ответов на вопросы о смысле жизни и назначении человека, понимании себя как личности и индивидуальности, выборе жизненной стратегии и профессии, т.е. экзистенциальные вопросы.

Во-вторых, профессиональная деятельность педагога по своей психологической природе является рефлексивной. Современная ситуация в образовании на всех его уровнях предполагает проявление у педагога адекватной реакции на ситуации неопределенности, высокой мобильности и обучаемости, создание педагогом собственной модели профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации. Чтобы соответствовать требованиям профессии педагог должен обладать развитой рефлексией. В структуре профессиональной деятельности рефлексия приобретает системообразующий характер, становясь личностной основой профессионализма педагога.

В соответствии с этим определены объекты рефлексии у студентов педагогического вуза и слушателей факультета профессиональной подготовки и повышения квалификации:

- рефлексия собственной личности и ее потенциалов;
- рефлексия собственного образа профессии и педагогической деятельности, собственной профессиональной компетенции.

При этом студент/слушатель становится активным субъектом образовательного процесса, организованного и реализуемого в формате диалога и совместного с преподавателем креативного поиска решения не надуманных задач, а реальных экзистенциальных и профессиональных проблем, отвечающих личностным, образовательным и профессиональным ожиданиям и запросам, как студентов/слушателей, так и преподавателей.

Этот процесс связан с созданием условий для формирования рефлексии. Рассмотрим их в контексте обозначенных выше позиций.

#### 1. Наличие у студентов/слушателей опыта рефлексии.

В результате наблюдений за студентами, выполнения ими заданий в рамках изучения дисциплины "Психология" на первом и втором курсах, предполагающих проявление рефлексивных умений, нами было отмечено следующее.

На теоретических занятиях студенты знакомились с понятием "рефлексия". Занятия проходили в форме коллективного обсуждения проблемных вопросов, поставленных преподавателем перед студентами:

Что подвержено рефлексии человека? Мир его ощущений, чувств и переживаний, его мысли и поступки?



Задумывались ли вы над тем, какие мысли преобладают в вашем сознании, почему они возникают, как развивается мысль, положительное или отрицательное направление она приобретает?

Анализируете ли вы постоянно возникающие у вас чувства и переживания, оцениваете ли вы свои поступки и действия?

Почему современный человек так редко обращается к своему внутреннему миру? Что мешает ему погрузиться в него, отрефлексировать свои состояния?

В каких случаях рефлексия – благое дело и способствует развитию духовных сил личности, а в каких случаях носит отрицательный характер и мешает нормальному развитию личности?

Студенты принимали заинтересованное и активное участие в поиске ответов на предъявленные им вопросы, что уже само по себе представляло их выход в рефлексивную позицию. Обсуждая вопросы, студенты обращались к собственному опыту, а также к литературному наследию Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, А.П.Чехова. В результате своих размышлений ими были сделаны такие выводы:

– в российском обществе сформировался определённый стереотип по отношению к такому свойству человеческого сознания, как рефлексия: идеалом является человек действия, а склонность к рефлексии и самоанализу воспринимается как слабость, как "самокопание";

– каждый человек обладает рефлексией. Есть люди, внутренний мир которых развит на интуитивном уровне. Они рефлексиируют лишь иногда, но чаще всего не осознают и не понимают, что с ними происходит. И как результат – те алогичные, немотивированные поступки, которые они, в том числе и студенты, совершают, ставящие порой в недоумение не только окружающих, но и самих провинившихся: "неужели я смог это сделать?". Для того чтобы человек мог понять себя, контролировать свои действия, развивать свой внутренний мир, он должен владеть рефлексией;

– внутренний мир может и должен стать миром деятельности человека так же, как и внешний мир. Механизмом реализации такой деятельности и является рефлексия.

Несмотря на то, что студенты пришли к такому заключению: рефлексия представляет один из основных путей получения новых знаний; знания о самом себе и других не приходит извне, а только через себя, через постоянную рефлексиию того, что происходит с ними ежедневно, "здесь и теперь", в их устных ответах и в самоописаниях преобладали размышления, оценки на эмоциональном уровне.



Наше предположение о том, что рефлексия для многих студентов/слушателей не является механизмом их самопознания и саморазвития, нашло подтверждение и в результатах диагностики рефлексии по методике А.В. Карпова (количество студентов – 82 чел., количество слушателей – 32 чел.) [3]. Полученные данные свидетельствуют о наличии значительного числа студентов и слушателей с низким и средним уровнем рефлексии.

Для каждого третьего студента (30%) и каждого пятого слушателя (21, 2%) с низким уровнем рефлексии были характерны следующие проявления: слабая выраженность рефлексии, как правило, ситуативной – "здесь и сейчас", которая позволяет обеспечивать актуальный самоконтроль и адекватность действий в конкретной ситуации, при этом знание о себе, своих психологических особенностях не дифференцировано, не рефлексивно, не системно, отличается субъективностью, не проявляются навыки анализа и самостоятельности в размышлениях и действиях, низкая активность во взаимодействии с другими, низкая степень проявления эмоционального состояния и потребности в самовоспитании и саморазвитии.

62,5% студентов и 52,4% слушателей со средним уровнем рефлексии, для которых характерной явилась ретроспективная рефлексия. Эту группу отличала одновременно достаточно устойчивая потребность в самопознании и личностном развитии, не менее устойчивая самостоятельность и творческая активность, при еще недостаточном владении технологиями рефлексии и затруднениями в решении практических задач.

У 7,5% студентов и 26,4% слушателей по результатам теста зафиксирован высокий уровень рефлексии. Их характеризует то, что все рефлексивные процессы в максимальной степени организованы, у них обнаружилась способность быстро и гибко реагировать на меняющиеся условия, изменять свое поведение, т.е. перспективная рефлексия.

Таким образом, высокий и средний уровень рефлексии способствует развитию у студентов и слушателей способности к аналитической позиции по отношению к планированию и осуществлению различных видов деятельности: учебной, исследовательской, коммуникативной, общественной, профессиональной и др., и достижению в них определенных результатов.

2. Создание рефлексивной среды в образовательном пространстве вуза. На наш взгляд, через непосредственную вовлеченность студента



в процесс обучения и воспитания, через предоставляемое многообразие видов развивающей деятельности создается возможность для определения и реализации индивидуальных запросов на личностное и профессиональное развитие. Обеспечение этого условия, как и следующего условия, определяется уровнем профессиональной компетентности преподавателя вуза и его системой ценностей.

Рефлексивная среда в системе дополнительного профессионального образования предполагает создание условий, при которых специалист осуществляет "выход" за рамки повседневных профессиональных ситуаций, ориентируясь на необходимость и возможность превращения своего труда в творческий, рассматривая возникающие трудности в профессии как стимул собственного развития и расширения границ своих личных и профессиональных возможностей для самостоятельного и конструктивного разрешения противоречий и трудностей: через собственную преобразующую деятельность, что означает переход в зону обучения.

3. Активизация взаимодействия в диаде "преподаватель-студент". В процессе развивающего обучения формируется тип взаимодействия, опосредованный не столько содержанием, формами и методами учебных занятий, сколько личностью преподавателя, его умением творчески использовать содержательные, научные и воспитательные возможности преподаваемых предметов для создания у студентов и слушателей мотивации на развитие, деятельность и общение. Такой тип взаимодействия обеспечивает появление новой социальной общности и коммуникации. Критерием, по которому произошло объединение в общность, стала включенность в развитие, как студента, так и преподавателя. Эта общность раскрывается через диалектику субъект-субъектных отношений: произошла встреча с Другим, обеспечивающая возможность строить взаимодействие на основе доверия и диалога как заложенных в онтологию и экзистенцию человека базовых потребностей.

Это подтверждается и результатами диагностики по методике Ю.Ханина, А. Стамбулова. В тестировании участвовало 225 студентов 1 и 2 курсов. По результатам диагностики можно было оценить отношение студентов к преподавателю по трем параметрам: уровню компетентности преподавателя как специалиста с точки зрения студента (гностический уровень взаимодействия), степени доверия студентов к преподавателю (эмоциональный уровень взаимодействия) и принятия



поведения преподавателя (поведенческий уровень взаимодействия). В фокусе внимание оказались преподаватели, которых студенты выбирали самостоятельно. Результаты были представлены средними баллами по каждому параметру отношения студентов к преподавателю и общей оценки. По всем трем уровням взаимодействия преподаватели получили баллы выше среднего, что указывает на комфортность взаимодействия и его результативность. Данные тестирования дали возможность представить обобщенный "портрет" преподавателя.

Всеми студентами отмечена компетентность преподавателей как специалистов в своей предметной области – 5,7 баллов, т.е. студенты считают преподавателей достаточно компетентными и доверяют правильности выбора форм, методов и средств, которые они применяют.

По эмоциональному уровню взаимодействия респонденты дали своим преподавателям оценку – 5,6 из 7 возможных баллов. Это говорит о том, что преподаватель как личность является объектом внимания студентов и симпатичен им. При этом личностные качества преподавателя определяют успешность процесса обучения, создают благоприятную психологическую атмосферу: атмосферу уважения, взаимопонимания и поддержки.

Средние показатели получил поведенческий уровень – 4,9 балла. Это хороший показатель благоприятных межличностных отношений в системе преподаватель-студент, при этом студенты, взаимодействуя с преподавателем, стремятся проявить свою индивидуальность.

Результаты тестирования подтверждают, что и студенты и преподаватели ориентированы на взаимодействие познающих и действующих, переживающих и общающихся, преобразующих свою деятельность и развивающих себя личностей, т.е. субъект-субъектные отношения. При этом с одной стороны, рефлексия необходима при построении такого типа взаимодействия и отношений, а с другой – является одним из основных механизмов их развития.

Для реализации этого условия в системе дополнительного профессионального образования следует обратить внимание на следующее. Педагог как субъект образовательных отношений осуществляет разноплановые коммуникации с различными субъектами не только профессионального сообщества, но и с представителями разных социальных групп. Содержание деятельности в системе дополнительного профессионального образования обеспечивает появление новых общностей в пространстве дополнительного образования. И здесь можно наблю-



дать разные общности: диады, триады, малые группы, их отличительной чертой является то, что они соединились в общность на основе соответствия друг другу: взрослый – взрослый. Развивающемуся взрослому необходим только развивающийся взрослый: это важное условие формируемых общностей в системе дополнительного профессионального образования – только среди других позиций собственная позиция обретает смысл.

4. Моделирование профессиональной деятельности, рефлексивного поведения и общения в ней.

Современное педагогическое образование и вместе с ним дополнительное профессиональное через непосредственную вовлеченность студента и слушателя в процесс обучения, через предоставляемое многообразие профессиональных позиций и деятельности создает возможность для формирования устойчивости личности к быстрым изменениям и как следствие высокий уровень обучаемости в ситуации "здесь и сейчас на этапе обучения в вузе и/или в дополнительном образовании.

Адаптивность к неизвестному – одно из востребованных профессионально-личностных качеств современного специалиста. Формирование адаптивности к неизвестному как результат профессионального образования можно рассматривать с позиции известного положения С.Л.Рубинштейна о двух способах бытия личности: адаптивном и творческом [4]. В соответствии с этим положением, первый способ представляет собой традиционное освоение специальности. Второй – представляет собой путь личности к профессии через осмысление деятельности и определение направления ее изменения. Механизмом освоения адаптивного и творческого способа бытия личности является рефлексия. Но в отличие от первого, во втором случае в процессе обучения студент/слушатель осуществляет "выход" за рамки содержания образовательной программы, ориентируясь на динамично развивающееся общество и образование, предъявляющие современные требования к личности педагога и его профессиональной деятельности.

В этой связи организация собственной преобразующей деятельности в процессе первичной профессиональной социализации будет возможна при:

- организации развивающей модели непрерывного образования;
- предоставлении выбора, отвечающего образовательным и профессиональным потребностям, и ожиданиям личности;



– технологии обучения, ориентированной на осуществление самостоятельных профессиональных проб, на развитие творческого потенциала и универсальных компетенций, которые были представлены выше.

С этой позиции содержание образовательного процесса становится не целью непрерывного образования, а средством для выявления, оценки и развития личностью собственных личностно-профессиональных возможностей. Результатом этого процесса является создание новых смыслов и способов, как жизнедеятельности, так и профессиональной деятельности. При этом субъекты профессиональной социализации проектируют и реализуют индивидуальный путь развития профессиональной компетентности и формирования личности от рефлексии к действию. Их переосмысление, метарефлексия и является механизмом творения личностью опыта собственной жизни и профессионального стиля как на этапе обучения в вузе, так и на этапе самостоятельной педагогической деятельности.

Обобщая содержание представленного теоретического и эмпирического материала, можно сделать следующие заключения.

Рассматривая и изучая современную общественную, социокультурную и образовательную ситуацию в контексте заявленной проблемы, в качестве стратегически важной задачей непрерывного образования нами обозначена следующая задача – активный поиск моделей, форм и методов формирования личности педагога, способной вырабатывать по мере своего социального и профессионального развития собственный вариант жизни, достойный ее как человека, гражданина и профессионала. Одним из механизмов такого развития личности является рефлексия.

Рефлексия рассмотрена как механизм развития личности на этапе ее профессиональной социализации, исходя из положения о том, что "любая деятельность предстаёт перед учеником в форме нормативно-одобренного способа деятельности" и что "в процессе освоения профессии человек "распредмечивает" нормативный способ, превращая его в индивидуальный способ деятельности" [6, с. 287].

Алгоритм формирования рефлексии в контексте понимания профессиональных и универсальных компетенций представлен как формирование опыта личностной рефлексии – формирование опыта профессиональной рефлексии – формирование опыта метарефлексии.

Для формирования рефлексии как механизма профессиональной социализации нами выделены и определены условия, при которых



этот процесс в системе непрерывного образования становится результативным: наличие у студентов опыта рефлексии; создание рефлексивной среды в образовательном пространстве вуза; активизация взаимодействия в диаде "преподаватель-студент" и моделирование профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Долгоаршинных Н.В. Профессиональные стандарты в сфере образования: методическое пособие. – М.: Перспектива, 2016. – 300 с.
2. Дополнительное образование в контексте профессионального развития педагога: монография / под ред. Т.Ф. Масловой, А.А. Волкова. – Ставрополь: СГПИ, 2017. – 157 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
4. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): [Электронный ресурс] <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

## Глава 5

---

### ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

---

В современном мире встает необходимость получения экономического образования и улучшения финансовой грамотности, как среди молодёжи, так и среди взрослого населения. Это необходимо для адаптации к динамично изменяющемуся социально-экономическим условиям жизни.

Важность и необходимость развития финансовой грамотности в настоящее время признаются на высшем государственном уровне. Так, Центральный банк Российской Федерации в рамках поставленных задач реализует программы по повышению уровня финансовой грамотности населения и информированию граждан об инструментах финансового рынка. Между банком России и Министром образования и науки Российской Федерации подписан перечень совместных мероприятий в области повышения финансовой грамотности обучающихся в образовательных организациях Российской Федерации на 2017-2021 годы. Данные мероприятия предусматривают использование учебными заведениями методических рекомендаций по формированию основ финансовой грамотности, разработанных Минобрнауки России и Банком России при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогических работников.

Современный социально ориентированный рынок предъявляет повышенные требования к социально-экономическому образованию и воспитанию. В условиях новых рыночных отношений усиливается значимость таких качеств личности, как предприимчивость и деловитость, расчётливость и хозяйственность, инициативность и высокая

дисциплинированность, способность к самостоятельному анализу жизненных реалий, включая экстремальные, готовность к защите своих социально-экономических прав и свобод [2].

В современных быстроменяющихся социально-экономических и политических условиях развития общества, основной задачей повышения уровня финансовой грамотности, является своевременная и успешная адаптация в обществе, а также социализация, способствующая духовному, нравственному, интеллектуальному развитию, становлению активной гражданской позиции.

Социально-экономические изменения, происходящие в настоящее время в стране, в том числе и в сфере образования, ставят важную педагогическую проблему – сформировать не только экономически грамотного человека, который будет способен к осуществлению эффективной деятельности и сможет оценить её не только с позиции экономической целесообразности, но и с позиции нравственной ценности.

Социальная активность, гражданская инициатива, способность к выстраиванию своего будущего и реальные условия – важные качества, необходимые для достижения успеха.

Это позволяет оптимизировать воспитательный процесс и содействует переходу учреждения образования на качественно новый уровень воспитательной деятельности на основе формирования у учащихся, а также у всех педагогов предпринимательских компетенций и финансовой грамотности.

Необходимо сконцентрировать внимание на реальных примерах предпринимательской деятельности, дать возможность прочувствовать роль предпринимателя в экономике, привить уважение к разным видам и формам трудовой деятельности и создать предпосылки для развития активной жизненной позиции через сотрудничество с местными органами власти.

С целью развития предпринимательских компетенций и основ финансовой грамотности, формированию экономической культуры, в рамках совместного проекта всемирного банка и Минфина России "Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации", необходимо разработать курс "Финансовая грамотность" для работников образовательных организаций на базе Факультета профессиональной подготовки и переподготовки кадров ГБОУ ВО "Ставропольского государственного педагогического института".



Данное обучение будет способствовать развитию деловых качеств, формированию предпринимательских компетенций, самостоятельности, активности, умению распоряжаться своими финансовыми средствами, а также способствовать профессиональной социализации педагогов в современных условиях.

Профессиональная социализация – это накопление профессионального опыта педагога в процессе его деятельности. Основы профессиональной социализации закладываются еще при вузовской подготовке. Однако проблема заключается в том, что эта подготовка не всегда соответствует новым требованиям. Инновационная подготовка дает возможность реализовать педагогу не только свои знания, но и должна быть фактором формирования у него опыта управления собой. А это проявляется во владении психолого-педагогическими технологиями, которыми характеризуется деятельность специалиста. Поэтому при подготовке в вузе желательно обучать специалиста практическому решению педагогических задач (а для этого нужно изменить роль и место педагогической практики).

Соотнося свои индивидуальные особенности с принятыми в данном социуме нормами, педагог невольно выходит на проблему адаптации и самокоррекции.

Процесс формирования умений профессиональной самокоррекции педагога осуществляется эффективно, если:

- педагог в своей деятельности проявляет компетентность;
- он обладает совокупностью интегративных качеств личности, необходимых для формирования умения самокоррекции;
- педагог современной школы обладает технологиями самопознания и самоактуализации.

Важно отметить, что одной из составляющих педагогических задач в настоящее время, является формирование у специалиста методики развития финансовой грамотности. Высшая школа не всегда дает подобные знания. Поэтому особую актуальность приняла проблема формирования в дальнейшей профессиональной деятельности педагога финансовой грамотности.

Проблема преодоления финансовой безграмотности населения, на сегодняшний день, стоит особо остро. Несмотря на то, что плановая система экономики ушла в небытие более четверти века назад, мы до сих пор, в большинстве своем, не научились грамотно обращаться со своими деньгами. Слом старых экономических отношений создал бла-



гоприятную почву возникновения финансовых ловушек для огромной массы россиян. И причины данного явления крылись не только в отсутствии необходимой законодательной базы, но и в неспособности наших людей возвращаться в новых финансово-экономических отношениях. Окунувшись в пучину дикого капитализма, мы, каждый как мог, пытались выжить в неизвестных нам условиях и разобраться с хлынувшим из-за границы потоком новых слов и определений. Акции, ваучеры, тендеры, дивиденды, индексы валют, дилеры и брокеры – все это для нас было каким-то далеким и непостижимым.

Удивительно то, что как тогда, так и сейчас не существует национальной программы финансового просвещения. И хотя сегодня уровень финансовой грамотности россиян гораздо выше, чем в 90-х годах XX в., согласно результатам мониторинга финансового поведения и доверия населения, проводимым лабораторией экономико-социологических исследований НИУ ВШЭ, – 46% жителей нашей страны говорят о необходимости внедрения финансового ликбеза в России, таким образом вопрос финансовой грамотности в процессе профессиональной социализации педагога является значимым.

Происходящие в России социальные изменения ставят личность в сложные психологические условия, связанные с процессом изменения общественного сознания. В условиях рыночной экономики на первое место встаёт качество подготовки учащихся, формирование творчески мыслящих людей, способных к совершенствованию и обновлению своих трудовых умений и навыков, поиску неординарных решений [8].

Одним из важных аспектов успешной жизненной социализации является финансовая грамотность, программа получения знаний по которой, на сегодня, отсутствует в школьном курсе.

На сегодняшний день существует множество определений понятия "финансовая грамотность". Различные авторы подразумевают под данным термином разные определения – от способности вести семейный бюджет до высококлассного обладания умениями биржевого торговца.

Финансовая грамотность – совокупность знаний, умений и навыков в области финансов, которые дают возможность безошибочно использовать данную информацию с полным осознанием последствий своих действий и готовностью взять на себя ответственность за принимаемые решения.

Финансовые знания необходимы человеку в любом возрасте. Например, подобные навыки для людей в пенсионном возрасте нужны



для того, чтобы со знанием дела использовать накопленные сбережения, приумножить их, а не потерять эти деньги. Что касается людей среднего возраста, то финансовая грамотность даст возможность подобрать из всего обилия наиболее выгодную стратегию накопления на старость, управлять так имеющимися финансовыми ресурсами, чтобы они приносили результат. Молодежи необходимы умения и навыки планирования бюджета и сбережений, способность правильно решать проблемы финансирования образования и приобретения жилья. А младшему поколению требуется наглядное представление о ценности денежных средств, а также формировании и использовании семейного бюджета.

Финансовая грамотность – прежде всего это достаточный уровень установок, знаний и навыков в области финансов, который позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и принимать разумные решения. Знание ключевых финансовых понятий и умение их использовать на практике дает возможность человеку грамотно управлять своими денежными средствами. То есть вести учет доходов и расходов, избегать излишней задолженности, планировать личный бюджет, создавать сбережения. А также ориентироваться в сложных продуктах, предлагаемых финансовыми институтами, и приобретать их на основе осознанного выбора. Наконец, использовать накопительные и страховые инструменты [1].

Из данного определения мы можем выделить три взаимозависимых звена:

1. установки – культура финансового поведения (составление плана семейного бюджета, как на ближайшее время, так и на длительную перспективу с учетом всех потребностей семьи);

2. знания – юридическая и налоговая грамотность, обладание информацией о принципах работы финансового рынка, понимание значений элементарных финансовых обозначений;

3. навыки – выработка привычки внимательно читать все пункты договоров, умение находить и анализировать новые продукты финансового рынка и т.д.

Итак, финансовая грамотность сегодня необходима человеку для того, чтобы он мог разумно распоряжаться своими денежными ресурсами, разбираться в процессах инвестирования и страхования, уметь оценивать риски по кредитованию – как потребителю, так и ипотечному, знать налоговые ставки и сроки оплаты налогов, а также просчитывать будущие пенсионные выплаты.



Важно помнить также о том, что финансовая грамотность является динамичной категорией, мир не стоит на месте, все меняется с каждым днем, и поэтому необходимо постоянно пополнять свои финансовые знания и приобретать новые навыки.

Так каковы же сегодня последствия финансовой безграмотности населения? Здесь нужно отметить, что дефицит финансовых знаний влияет не только на снижение уровня финансового благополучия граждан, и неэффективное функционирование финансовых рынков, но и на экономическое развитие государства в целом.

Если говорить о влиянии финансовой безграмотности людей, на их благосостояние, то здесь можно выделить, прежде всего, рост мошенничества, финансовых махинаций и коррупционных злоупотреблений, увеличение кредиторских задолженностей, неиспользование налоговых и каких-либо других льгот, нерациональное распределение собственных накоплений и неблагоприятный уровень пенсионного обеспечения.

Нехватка основ финансовых знаний сдерживает развитие предпринимательства в РФ: люди не знают, с чего начать свой бизнес, как и где оформить документы, каким образом разработать стратегию развития, просчитать возможные риски и т.д.

Незнание принципов работы финансовых институтов приводит к подрыву доверия к ним, а из-за недополучения новой финансовой информации люди не участвуют в разработанных государством программах: пенсионного накопления, социального и медицинского страхования, получения образования, приобретения жилья и участков под строительство для многодетных семей, молодых специалистов, возмещения по налоговым вычетам и др.

При учете всех этих вышеперечисленных факторов, можно сказать о том, что увеличение уровня финансовой грамотности способствует не только обеспечению личной финансовой безопасности и благополучия, но и улучшению качества финансовых услуг предоставляемых населению финансово-кредитными и страховыми организациями, развитию малого бизнеса и предпринимательства, снижению социальной напряженности, эффективной работе государственных финансово-экономических программ, и в конечном итоге, увеличению темпов роста экономического развития государства.

То есть, целью обучения населения финансовой грамотности должно стать не только предоставление основных финансовых знаний, при-



витие навыков, но и выработка умений принятия продуманных решений, оценивания рисков и осознания последствий своего выбора.

Реалии современности требуют сегодня от человека информированности в новых кредитно-финансовых и страховых продуктах, умение управлять финансовыми рисками, следить за налоговыми выплатами, избегать вложений в сомнительные акции и предприятия, понимать принципы инвестирования, управлять личным бюджетом и планировать пенсионные накопления.

И понятно, что государство должно разработать и внедрить в жизнь системные меры по преодолению финансовой безграмотности населения.

Причем, процесс обучения должен охватить абсолютно все возрастные категории граждан, начиная с дошкольников и заканчивая пенсионерами.

Ведь, как показывает практика, сегодня даже люди с высшим образованием не занимаются семейным бюджетным планированием, не могут просчитать проценты при заключении кредитных договоров и абсолютно не задумываются о возможностях увеличения размеров своих будущих пенсионных выплат. То есть, сегодня не достаточно просто ввести уроки финансовой грамотности в школах и занятия в дошкольных детских учреждениях, необходимо создать систему обучающих лекций, семинаров и практикумов, круглых столов, мастер-классов, горячих линий для работающих граждан и пенсионеров и др. Можно задействовать книжную печатную продукцию, газеты, журналы, рекламные проспекты, а также телевидение, радиовещание и интернет-ресурсы. И, конечно же, главным здесь должно быть направление устремлений людей к самообразованию.

Нельзя сказать, что в нашей стране абсолютно не ведется никакая работа в данном направлении. Так, меры по преодолению финансовой безграмотности отражены в целом перечне документов президента и правительства РФ. Таких, например, как: "Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года", а также в "Стратегии развития финансового рынка РФ на период до 2020 года" [5]. Кроме того, Министерством финансов РФ совместно с Федеральными органами исполнительной власти и при содействии Всемирного банка разрабатывается пятилетняя программа повышения финансовой грамотности населения [6].

На страницах специализированных газет и журналов издательства публикуют пояснительные, рекомендательные и обличительные ста-



ти, печатают интервью экономистов, финансистов, банкиров и т.д. Периодически выходят в свет теле- и радиопрограммы, рассматривающие те или иные финансовые вопросы. С 2016 г. в школах введены факультативные уроки по финансовой грамотности. И, конечно же, нельзя здесь не упомянуть интернет-сайты, пестрящие многогранной информацией по данному вопросу. Но этого, конечно же, недостаточно.

Сегодня во многих экономически развитых странах появилась новая профессия – независимый финансовый советник. В обязанности данного специалиста входят не только консультации по вопросам кредитования, инвестиций и сбережений, пенсионного обеспечения и страховой защиты, но и построение целевых инвестиционных планов, а также анализ влияния финансовых решений на достижение основных финансовых целей. У нас данная профессия находится на фазе зарождения. Наши люди не готовы еще отдавать деньги таким специалистам.

Именно поэтому интернет-ресурсы предлагают россиянам придерживаться хотя бы самых элементарных правил поведения при распоряжении своими денежными ресурсами. А именно:

- хранить свои сбережения на банковских депозитах;
- откладывать некоторые суммы на создание так называемой "подушки безопасности";
- изучить правила безопасного пользования пластиковой банковской картой;
- при выборе кредитов отдавать предпочтение краткосрочным кредитам;
- пользоваться страхованием;
- просчитывать риски;
- как можно раньше задумываться о пенсионных накоплениях;
- пользоваться налоговыми льготами;
- составлять личный или семейный финансовый план;
- не гнаться за легкими деньгами и огромными скидками[4].

Следование этим, казалось бы, самым простейшим советам, поможет создать условия для обеспечения безопасности наших личных финансовых ресурсов.

В настоящее время ни одна страна в мире не удовлетворена своей системой образования. Повсюду она интенсивно реформируется. В России развитие социально-экономических и политических отношений на рубеже веков потребовало подготовки современного педагога-



специалиста, который не только владеет навыками профессионального самовыражения, что в целом ограничивает уровень его профессиональной социализации, но и обладает потребностью постоянного развития способностей к самостоятельному целеполаганию, планированию, осуществлению деятельности и прогнозированию результатов, т.е. потребностью и навыками самокоррекции. Это дает возможность педагогу действовать разумно в различных профессиональных и житейских ситуациях.

Финансовая грамотность – сложная сфера, предполагающая понимание ключевых финансовых понятий и использование этой информации для принятия разумных решений, способствующих экономической безопасности и благосостоянию людей. К ним относятся принятие решений о тратах и сбережениях, выбор соответствующих финансовых инструментов, планирование бюджета, накопление средств на будущие цели, например, получение образования или обеспеченная жизнь в зрелом возрасте. Финансово грамотные люди в большей степени защищены от финансовых рисков и непредвиденных ситуаций. Они более ответственно относятся к управлению личными финансами, способны повышать уровень благосостояния за счет распределения имеющихся денежных ресурсов и планирования будущих расходов. В наше время надо уметь каждому работать с финансовой информацией, а не слепо следовать советам других. Деньги – это возможность воплотить свои мечты, на самом деле "деньги – самая эмоциональная тема", по выражению успешного американского предпринимателя и писателя Роберта Киосаки [7]. Современный финансовый рынок интенсивно развивается, появляются новые финансовые продукты для населения, причём стремительно расширяется как спектр продавцов, так и ассортимент услуг. Финансовые услуги сегодня оказывают уже не только банки и страховые компании, на рынке становятся популярными финансовые продукты, которых ещё не было и пятьдесят лет назад. Современные дети, подростки и молодежь являются активными потребителями и все больше привлекают внимание розничных торговых сетей, производителей рекламы и банковских услуг. В подобной ситуации недостаток понимания и практических навыков в сфере потребления, сбережения, планирования и кредитования может привести к необдуманным решениям и опрометчивым поступкам, за которые придется расплачиваться в течение многих лет на протяжении жизни. Сегодня подготовка личности, адаптированной к труду в условиях рыночных отношений – вопрос актуальный.



С целью выявления уровня финансовой грамотности и потребности получения знаний в области экономики и финансов был проведён социологический опрос среди учащихся 10-11 классов, а также среди педагогов. Для анализа уровня финансовой грамотности среди старшеклассников была разработана анкета "Изучение уровня финансовой грамотности обучающихся", состоящая из 9 вопросов. В анкетировании приняли участие 38 учащихся 10-11 классов города Ставрополя. Общие результаты в целом отражают те тенденции, которые наметились в ответах старшеклассников. Отвечая на первый вопрос анкеты "Как Вы считаете, что означает понятие "финансовая грамотность", 42,1% респондентов отметили, что финансово грамотным можно назвать человека, который умеет "эффективно управлять личными финансами"; 65,7% – принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг и осознанно нести ответственность за такие решения; 18,4% – осуществление учёта расходов и доходов; 15,8% – умение разбираться в особенностях различных финансовых продуктов и услуг; 10,5% – иметь актуальную информацию о ситуации на финансовых рынках. Учащимся была дана возможность выбрать несколько ответов, которые определяют понятие "финансовой грамотности". На вопрос "Считаете ли Вы себя финансово грамотным человеком? Дайте оценку своим знаниям", 18,4% опрошенных оценили свои знания как "отличные"; 21,1% – хорошие; 52,6% – удовлетворительные; 7,8 – неудовлетворительные. Анализируя ответы учащихся, которые оценили себя как "хорошие" и "отличные", можно сказать о завышенной оценке своих знаний в этом вопросе. Распределение ответов на вопрос "Как Вы считаете, откуда у людей берутся долги?" выглядит так. Большинство учащихся (60,5%) считают, что это происходит от неумения анализировать свои траты и планировать их; 31,6% учащихся увидели причину в неумении контролировать желание приобрести что-то новое; 28,9% – "подчинение сиюминутным порывам"; 26,3% – не стараются увеличить доходы (ждут, что деньги упадут с неба). Распределение ответов учащихся может говорить об узнаваемых стратегиях поведения в отношении планирования затрат. Активность экономической позиции старшеклассников можно увидеть в ответах на вопрос "Как часто Вы интересуетесь экономической ситуацией в стране?" "Иногда" – 73,7%, редко – 18,4%, часто – 7,9%. Отвечая на вопрос "Когда Вы соберётесь приобрести какой-либо финансовый продукт (н-р, кредит, вклад, ипотека, страховка и т.д.), посчитаете ли нужным получить консульта-



цию специалиста о возможных рисках или доверитесь мнению знакомого, который этот продукт уже приобрёл?", 84, 2% учащихся ответили "получу консультацию специалиста". Это значит, что большинство ребят понимают значимость мнения специалиста и только 5,2% ответили "доверюсь мнению знакомого".

Реальными на сегодня информационными источниками получения сведений о финансах ребята назвали интернет (89,5%), телевидение (28,9%), газеты и журналы (10,5%). Информация и советы, полученные от друзей и знакомых значимы для 18,4% учащихся. Старшеклассники хотели бы иметь такие источники получения информации о финансах как: 28,9% – готов прийти в специальное учреждение для консультации; 18,4% – программы по телевидению; 13,1% – специальное печатное издание (н-р, газета "Коммерсант"); 70% – если по месту обучения (институт, колледж школа) будут проводиться специальные курсы.

На вопрос "Хотели бы Вы изучать элективный курс "Финансовая грамотность" в школе?", 76,3% учащихся ответили "да"; 18,4% – "нет"; 5,2% ответили, что уже изучали. И на вопрос "с какого класса продуктивнее вводить курс "Финансовая грамотность"?", 15,8% учащихся ответили "с 5-9 класса"; 52,6% "с 10-11 класса" и 5,2% учащихся считают, что вводить данный курс не продуктивно.

Анализируя данные социологического опроса, можно сказать, что старшеклассники заинтересованы в повышении уровня своей финансовой грамотности. Финансовая грамотность – одно из многочисленных, но, тем не менее, важных составляющих социального интеллекта. Финансовая обеспеченность является одним из важных условий профессионального и личностного роста. Помочь молодым людям обрести надежду, позитивное отношение, возможности для успеха и, самое главное, лучшее будущее могут знания, понимание и навыки, приобретённые на этапе формирования личности, дающие долговременные перспективы, помогают молодым людям стать более уверенными, целеустремлёнными и ответственными взрослыми.

Также, с целью определения потребности в финансово-экономических знаниях среди воспитателей и учителей была разработана и апробирована анкета "Необходимость введения элективного курса "Финансовая грамотность"" для воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей школ, состоящая из 9 вопросов. В анкетировании приняли участие 22 воспитателя и 43 учителя Ставропольского края. Общие результаты в целом отражают следующие тен-



денции. Отвечая на первый вопрос анкеты "Как Вы считаете, что означает понятие "финансовая грамотность", 22,7% воспитателей и 25,6% учителей отметили, что финансово грамотным можно назвать человека, который умеет "эффективно управлять личными финансами"; 54,5% воспитателей и 62,8% учителей – принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг и осознанно нести ответственность за такие решения; 27,2% воспитателей и 27,9% учителей – осуществление учёта расходов и доходов; 45,4% воспитателей и 23,2% учителей – умение разбираться в особенностях различных финансовых продуктов и услуг; 9% воспитателей и 16,2% учителей – иметь актуальную информацию о ситуации на финансовых рынках. Воспитателям и учителям была дана возможность выбрать несколько ответов, которые определяют понятие "финансовой грамотности". На вопрос "Считаете ли Вы себя финансово грамотным человеком? Дайте оценку своим знаниям", ни один из опрошенных воспитателей не оценил свои знания как "отличные" и только 4,6% опрошенных учителей дали оценку "отлично" своим знаниям; 27,3% воспитателей и 34,9% учителей оценили свои знания на "хорошо"; 68,2% воспитателей и 51,2% учителей на "удовлетворительно"; 4,5% воспитателей и 9,3% учителей на "неудовлетворительно". Анализируя ответы, можно сказать о критичной оценке своих знаний воспитателей и учителей в этом вопросе, а также в необходимости получения этих знаний. Распределение ответов на вопрос "Как Вы считаете, откуда у людей берутся долги?" выглядит так. Большинство воспитателей (86,4%) и учителей (72,1%) считают, что это происходит от неумения анализировать свои траты и планировать их; 36,3% воспитателей и 32,5% учителей увидели причину в неумении контролировать желание приобрести что-то новое; 31,8% воспитателей и 11,6% учителей – "подчинение сиюминутным порывам"; 9% воспитателей и 13,9% учителей – не стараются увеличить доходы (ждут, что деньги упадут с неба). Распределение ответов может говорить об узнаваемых стратегиях поведения в отношении планирования затрат. Активность экономической позиции педагогов можно увидеть в ответах на вопрос "Как часто Вы интересуетесь экономической ситуацией в стране?" "Иногда" – 63,6% воспитателей и 44,2% учителей; редко – 4,5% воспитателей и 16,3% учителей; часто – 31,8% воспитателей и 39,5% учителей. Отвечая на вопрос "Когда Вы соберётесь приобрести какой-либо финансовый продукт (н-р, кредит, вклад, ипотека, страховка и т.д.), посчитаете ли нужным получить консультацию специалиста о возмож-



ных рисках или доверитесь мнению знакомого, который этот продукт уже приобрёл?", 95,4% воспитателей и 95,3% учителей ответили "получу консультацию специалиста". Это значит, что большинство педагогов понимают значимость мнения специалиста и только 9% воспитателей и 4,6% учителей ответили "доверюсь мнению знакомого".

Реальными на сегодня информационными источниками получения сведений о финансах педагога назвали интернет (63,6% воспитатели и 74,4% учителя); телевидение (77,2% воспитатели и 34,8% учителя); газеты и журналы (18,2% воспитатели и 13,9% учителя). Информация и советы, полученные от друзей (коллег) значимы для 13,6% воспитателей и 23,2% учителей.

Педагоги хотели бы иметь такие источники получения информации о финансах, как: 54,5% воспитателей и 34,9% учителей – готовы прийти в специальное учреждение для консультации; 9% воспитателей и 2,3% учителей – программы по телевидению; 31,8% воспитателей и 2,3% учителей – специальное печатное издание (н-р, газета "Коммерсант"). И самое главное, что педагоги готовы проходить специальные курсы, проводимые учебными заведениями (в частности ГБОУ ВО СГПИ) – это 50% воспитателей и 72% учителей! И соответственно на вопрос "Хотели бы Вы изучать элективный курс "Финансовая грамотность"?", 72,7% воспитателей и 86% учителей ответили "да"; 27,3% воспитателей и 13,9% учителей – "нет". И на вопрос "с какого класса продуктивнее вводить курс "Финансовая грамотность"?", 9% воспитателей и 11,6% учителей ответили "с начальной школы"; 31,8% воспитателей и 37,2% учителей ответили "с 5-9 класса"; 59,1% воспитателей и 46,5% учителей "с 10-11 класса" и только 4,6% учителей считают, что вводить данный курс не продуктивно.

Анализируя данные социологического опроса, можно сказать, что педагоги заинтересованы в повышении уровня своей финансовой грамотности. А также есть потребность у них в получении дополнительных знаний в этой области. Они готовы проходить обучение на курсах повышения квалификации.

Вместе с тем, специалисты, приобретая теоретические знания, получают технологию их реализации в процессе профессиональной социализации. Одними из основных педагогических технологий, на наш взгляд, которые целесообразно использовать на курсах повышения квалификации педагогических работников по финансовой грамотности, являются следующие: обучения в сотрудничестве, кейс-стади, метод проектов и др.



Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Технология обучения в сотрудничестве на первый взгляд проста: преподаватель разбивает обучающихся на группы по 4-5 человек и предлагает им коллективно выполнить какое-либо задание – решить проблему с опорой на их предыдущий опыт и знания, найти новое решение, провести мини исследование, разработать проект и т.д.

Культурологической основой появления и развития кейс-метода явился принцип "прецедента" или "случая". "Метод Case Study" наиболее широко используется в обучении экономике и бизнесу, а в последнее время нашел широкое распространение в изучении медицины, юриспруденции, математики и других наук.

В рамках курсов повышения квалификации педагогических работников по вопросам методики обучения финансовой грамотности обучающихся также предусмотрено включение слушателей в проектную работу. Слушателям предлагается выполнение, в том числе методических проектов по отбору, анализу, систематизации педагогических приемов, методов, средств и форм обучения по основным содержательным линиям финансовой грамотности, с учетом возрастных особенностей обучающихся, профиля и условий обучения.

Методические проекты могут быть индивидуальными и групповыми. Мы предлагаем групповые проекты методических разработок занятий (части занятия) по финансовой грамотности для разных категорий обучающихся выполняются группами слушателей в количестве 5-6 человек.

Таким образом, в процессе профессиональной социализации педагог не только овладевает теоретическими знаниями, но и выбирает наиболее эффективные технологии, которые он сможет использовать в учебно-воспитательном процессе.

Особо стоит указать, что есть возможность столкнуться со следующими проблемами: тема предпринимательства в образовании новая и сложная, не все педагоги достаточно подготовлены к инновационной деятельности в данном направлении, поэтому необходимо определить будущие ориентиры на активизацию деятельности всех участников инновации в рамках реализации контракта "Содействие в создании кадрового потенциала учителей, методистов, администраторов образовательных организаций в области финансовой грамотности, а также эффективной инфраструктуры по поддержке их деятельности по распространению финансовой грамотности".



Также необходимо определить задачи на перспективу:

- наладить связи с представителями власти, надеясь на поддержку и продвижение проекта;
- создание электронных средств обучения;
- ежегодные публикации в сборниках научных трудов, создание методического сборника и др.

Резюмируя все вышеперечисленное, стоит отметить, что современное общество, не обладающее финансовой грамотностью, может также является и объектом и субъектом для правонарушений. Проблемы профилактики правонарушений и преступлений, совершённых в Ставропольском крае, как и в целом в России, остаются предельно острыми, и их безотлагательное решение в настоящее время жизненно необходимо.

По данным управления МВД по Ставропольскому краю, в числе основных причин совершения преступлений и правонарушений, были следующие:

- высокий удельный вес населения Ставропольского края, ведущего асоциальный образ жизни и требующего повышенного профилактического контроля;
- низкий уровень доходов значительной части населения Ставропольского края приводит к совершению преступлений корыстной направленности: разбойных нападений, грабежей, краж и других преступлений.

Таким образом, отмечаем, что недостаточный уровень финансовой грамотности населения, выраженный в неумении строить долгосрочные финансовые планы, эффективно сберегать личные финансовые средства, правильно оценивать риски, возникающие при этом, принимать ответственность за свое финансовое благополучие, приводит к сложным асоциальным явлениям [6].

Сегодня обеспечить повышение благосостояния населения исключительно за счет средств регионального бюджетов невозможно, поэтому необходимо использовать эффективное бюджетирование личных и семейных финансов, позволяющее распределить финансовые обязательства во времени.

Согласно данным Министерства образования Ставропольского края, отражённым в краевой программе "Повышение уровня финансовой грамотности населения Ставропольского и развитие финансового образования в Ставропольском крае на 2014-2018 гг." (постановление



Правительства Ставропольского края № 559-п от 29.12.2014 г.), наиболее острыми и критическими проблемами для жителей муниципальных образований края, приводящие к ошибкам в принятии финансовых решений, признаны следующие:

- отсутствие (или предельно короткий горизонт) планирования личного и семейного бюджета, отсутствие семейных стратегий планирования доходов и расходов;
- неумение населения Российской Федерации адекватно оценивать финансовые риски;
- отсутствие правовых знаний в области защиты прав потребителей финансовых услуг;
- недоступность для большинства населения Российской Федерации профессионального финансового консультирования.

Таким образом, отсутствие конструктивного комплекса мероприятий и действий, оформленных корректно в виде перспективной программы и проекта в области повышения финансовой грамотности, не позволяет эффективно воздействовать на эти проблемы в социальной сфере, порождает неизбежное отставание.

Итак, основной целью внедрения образовательных программ в области финансового просвещения является повышение эффективности реализации программ в данной области через совершенствование комплекса просветительских программ, мероприятий и действий в системе общего образования на территории Ставропольского края [3].

Можно предложить следующие задачи проектов и программ:

- 1) повышение качества информированности и методической поддержки (сопровождения) участников (целевых групп) проекта и других заинтересованных лиц на основе развития информационного пространства реализации образовательных технологий в области финансового просвещения;
- 2) разработка основ мониторинга и оценка эффективности существующих и планирующихся к внедрению образовательных программ по внедрению новых форм, технологий и методов работы в области финансового просвещения через реализацию комплекса социологических исследований;
- 3) повышение уровня знаний, навыков и компетенций обучающихся специалистов (сотрудников) образовательных и других муниципальных организаций Ставропольского края по интеграции и имплементации программ финансового просвещения в деятельности образовательных



организаций через реализацию комплекса основных и дополнительных образовательных программ;

4) повышение уровня знаний, навыков и компетенций обучающихся специалистов (сотрудников) образовательных и других муниципальных организаций Ставропольского края по развитию и совершенствованию образовательных технологий в деятельности образовательных и иных общественных и муниципальных организаций (учреждений) через реализацию комплекса основных и дополнительных образовательных программ в области финансового просвещения;

5) методическая поддержка по развитию программ в области финансового просвещения в муниципальных образованиях Ставропольского края посредством разработки и совершенствования до уровня, отвечающего европейским стандартам и потребностям современного общества, специалистами существующих органов и организаций по работе с детьми региональной модели образовательной программы в области финансового просвещения, "Методических рекомендаций по реализации образовательных программ в области финансового просвещения" и иных методических материалов реализации основных и дополнительных образовательных программ.

Подводя итоги, можем определить, что эти обстоятельства требуют новых педагогических исследований в области методики преподавания предметов, поиска инновационных средств, форм и методов обучения и воспитания, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий в области реализации программ финансового просвещения [3].

Исходя из вышеизложенного констатируем, что анализ ситуации в области финансовой грамотности, а также меры по разрешению проблем в данной области позволит осуществить процесс внедрения образовательных программ для образовательных организаций с более высоким уровнем эффективности в системе общего образования на территории Ставропольского края.

Подводя итог, необходимо отметить, что финансовая образованность позволит формировать культуру финансового поведения и повысить уровень финансовой грамотности не только среди студентов и школьников, но и их родителей. Поэтому в 2017 году был принят стратегический документ "Стратегия повышения финансовой грамотности в РФ на 2017-2023 годы", который определяет ключевые проблемы и задачи данной области [6].



В школах на территории Российской Федерации вводятся уроки финансовой грамотности. Данное направление является новым в образовательной деятельности и является одним из перспективных путей развития финансовой грамотности населения страны. Этот курс будет встраиваться как в программы существующих школьных предметов, таких как экономика, математика, обществознание, так и в виде отдельного предмета на факультативной основе. В рамках представленного направления школьникам расскажут о том, как планировать семейный бюджет, как рационально распоряжаться карманными деньгами, куда можно инвестировать накопленные средства и как не попасть на уловки финансовых мошенников.

В заключение хотелось бы отметить, что мы сейчас живем в таких условиях, когда без финансовых знаний, практически нельзя сделать ни одного шага. И чтобы не быть обманутыми и не остаться без средств к существованию, необходимо постоянно повышать свою финансовую грамотность. А поэтому, не дожидаясь чье-либо помощи со стороны, необходимо заниматься самообразованием, тем более что источников для получения таких знаний сегодня более чем предостаточно. Таким образом, одним из важнейших аспектов успешной профессиональной социализации может явиться финансовая грамотность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бровкина М.А. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания личности гражданина России // Культура. Наука. Интеграция. – 2011. – № 4 (16). – С. 7-9.
2. Красноперова А.Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе //Фундаментальные исследования. [Эл.ресурс] <https://fundamental-research.ru>.
3. Милославский В. Г., Герасимов В. С., Транова В. А. и др. Финансовая грамотность населения: проблемы и перспективы // Молодой ученый. – 2016. – №4. – С. 452-456
4. Новосельцева А.П., Эренценова М.А. Финансовая грамотность населения Российской Федерации и перспективы ее развития // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2017. – № 4 (24). – С. 110-115.
5. Официальный сайт: Министерство финансов Российской Федерации [Электронный ресурс] URL: <http://www.minfin.ru/>.

6. Парамонов А.В. Формы предпринимательской подготовки учащихся / А.В.Парамонов // Народное образование. – 2007. – №10. – С.21-34.
7. Селинский М. Зачем нам нужна финансовая грамотность и как ее повысить? [Электронный ресурс] URL: <https://shkolazhizni.ru/article/80925/>.
8. Гид по финансовой грамотности / колл. авторов. – М.: КНОРУС: ЦИП-СиР, 2010. – С. 18-19.
9. ЦБ разработал проект программы по повышению финансовой грамотности // "Российская газета" Федеральный выпуск. № 5180(101). 03.03.2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://ria.ru/society/20150303/1050631374.html>.
10. Второй Всероссийский Конгресс "Финансовое просвещение граждан России" Финансовая грамотность. – М.: 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://fin.day.livejournal.com/9845.hhsl>.
11. Егорова Л. А., Юхновская Е. А. Повышение финансовой грамотности населения современной России // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2016. – Т. 41. – С. 91-96. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56924.htm>.

## Глава 6

---

### РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

В современных условиях развития российского общества значительно возросли требования к учреждениям системы образования, так как для инновационного развития российской экономики необходима подготовка более квалифицированных и востребованных на рынке труда специалистов, обладающих экономической культурой. Это определяет приоритетное направление подготовки специалистов и в области образования, который должен "...обладать широкими фундаментальными знаниями, инициативного, творческого, адаптивного к меняющимся требованиям рынка труда и технологий, умеющего работать в команде" [1].

Экономическая культура является составным элементом гуманитарной культуры а, следовательно, ей свойственны все сущностные, глубинные черты которые свойственны культуре вообще. Она занимает особенное место в системе культуры, но при этом выполняет свои специфические функции, вытекающие из определения экономической культуры.

Экономическая культура – это совокупность социально-экономических норм и ценностей, регулирующих экономическое поведение.

Рассмотрим функции, выполняемые экономической культурой.

1. Экономическая культура, как и культура в целом, играет роль социальной памяти, но не всей социальной памяти общества, а лишь того его части, который связан с историей экономических отношений. Это позволяет говорить о реализации трансляционной функции. Трансляционная функция реализуется путем передачи из прошлого в на-



стоящее, из настоящего в будущее социально-экономических ценностей, норм, потребностей, предпочтений, мотивов поведения. Из прошлого в настоящее транслируются нормы и ценности, которые составляют содержание экономического сознания и основу экономического мышления как формы взаимодействия экономической культуры и экономического поведения.

2. Реализация селекционной функции культуры идет через отбор унаследованных тех ценностей и норм, которые необходимы или полезны для решения задач дальнейших этапов развития общества. Экономическая культура способствует отбору тех ценностей и норм, которые требуются для развития гибкого экономического поведения субъектов развития экономики. При этом необходимо учитывать, что идеологические установки могут способствовать модификации этого процесса и даже приостановить его введением идеологических рамок и нормативов.

3. Инновационная функция экономической культуры проявляется в обновлении социальных ценностей и норм с помощью выработки новых и заимствования прогрессивных ценностей из других культур. Полнота и качество реализации данной функции ориентированы на определение регулятивных возможности экономической культуры.

4. Важнейшую роль во все времена выполняет информационная функция экономической культуры. Роль информации в настоящее время велика, так без достоверной, объективной социальной и экономической информации невозможна организация эффективной экономической деятельности.

5. Коммуникативная функция тесно переплетена с информационной. Ее реализация обусловлена использованием передачи, осмысления информации, общения людей, общностей, организаций, что имеет первостепенное значение для налаживания эффективной экономической деятельности.

6. Диалектически развивающаяся совокупность ценностей, норм, способствует реализации мотивации деятельности, а, следовательно, это свидетельствует о выполнении экономической культуры мотивационной функции, придающие экономическому поведению общую направленность, при этом она способствует формированию условий для управления данным поведением.

7. Совокупное взаимодействие вышеуказанных функций позволяет экономической культуре выполнять мобилизующую функцию. Она мобилизует их волю, интеллект, чувства, действия для достижения



социальных и экономических целей и решения вытекающих из них задач.

Основная особенность экономической культуры включает те ценности общей системы культуры, применимые к сфере экономического поведения и могут оказывать положительное или отрицательное влияние на него.

Другая ее особенность заключается в том, что главным каналом реализации ценностей и норм культуры в сфере экономики является экономическая форма поведения людей.

Третья специфика экономической культуры заключена в том, что утверждаемые ею ценности и нормы затрагивают самые насущные потребности и интересы людей – способы, формы, объемы, содержание процессов обеспечения материального благосостояния – и в силу этого выступают первичными регуляторами их экономического поведения.

Как любая система экономическая культура имеет свою структуру, с которой связаны реализуемые ею функции.

В структуре экономической культуры выделяют ядро и периферию, а также и другие структурные компоненты.

В ядре находятся ценности, связанные с самореализацией педагога. К ядру данной системы относятся ценности социально-экономического статуса, который имеет педагог в структуре общества. В состав ядра входят ценности, являющиеся собственностью, а также и материальные вознаграждения за активную экономическую деятельность. Необходимо отметить, что в структуру ядра также включается экономическая самостоятельность педагога. И, наконец, достаточно важным существенным компонентом ядра экономической культуры является экономическая свобода личности.

Вплотную к ядру экономической культуры примыкают такие ценности, как честность, долг, справедливость, достоинство, уважение окружающих, применение своих способностей и т.п., которые достаточно важны для поведения педагога.

Необходимо отметить, что целевой компонент способствует объединению системы профессионально значимых потребностей педагога, его мотивации, социально-ориентированного мировоззрения и интересов в данной сфере деятельности.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что экономическая культура лежит в основе любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической.



В настоящее время от любой специалист, в том числе педагог должны обладать глубокими знаниями экономики, психологии, интерактивными технологиями, должны видеть перспективу своего саморазвития и понимать необходимость в постоянном и непрерывном расширении, а также обновлении знаний, в повышении уровня профессионального, проявлять непримиримость к регрессу, застою.

Это будет способствовать росту профессиональной самоотдачи, самооценки и реализации профессиональных личных возможностей в преподавании дисциплин и в воспитательной работе. Для этого необходимо развитие системы непрерывного образования.

Под непрерывным образованием понимается систематическая, целенаправленная деятельность, направленная на получение и совершенствование знаний, умений и навыков, как в специальных учебных заведениях, так и путем самообразования.

В основе непрерывного педагогического образования лежит идея преемственности, которая способствует обеспечению функционирования каждого последующего этапа непрерывного педагогического образования.

Нормативно-правовые акты, действующие в системе образования способствовали формированию нового представления о школе, которая должна быть главнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений и способствовать развитию новых жизненных установок формирующихся личностей.

Обновление и развитие системы непрерывного педагогического образования обусловлены потребностями развития российского общества, развития инновационной экономики, социальной сферы, науки, а также требованиями региональных рынков труда, в том числе и педагогических кадров.

Этому должны содействовать сотрудничество институтов повышения квалификации работников системы образования, институтов усовершенствования учителей, высших учебных заведений, занимающихся подготовкой педагогов и системы послевузовского профессионального образования [3].

Существующая в настоящее время система непрерывного образования объединяет все образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой и переподготовкой педагогических кадров от воспитателей до преподавателей высших учебных заведений.

В системе непрерывного образования все структурные компоненты взаимосвязаны благодаря реализации системно-целостному подходу.



За счет этого экономическая культура педагога должна рассматриваться в виде интегративного образования личности, объединяющая материальные и духовные ценности, самореализацию педагога.

Структура экономической культуры педагога состоит из мотивационно-потребностной, содержательно-процессуальной, технологической составляющих, которые и обеспечивают его мышление, мировоззрение, стремление к саморазвитию.

Несмотря на это, необходимо отметить, что процесс формирования экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования невозможен без расширения возможностей, связанных с разработкой новых способов и технологий через участие в грантах и разнообразных конкурсах, при участии в которых демонстрируются новые методы воспитания и образования, направленные на совершенствование экономической культуры [2]. Кроме этого необходимо:

- поддерживать образовательные и научно-методические проекты, направленные на развитие экономической культуры педагога;
- разработать пакеты документов, направленные на регламентацию образовательной политики с учетом экономического аспекта.

Реализация этого необходима, так как педагог, воздействуя на важнейшие процессы, обуславливающие развитие учащихся, формирует потребности и способствует формированию будущей профессиональной их деятельности, становясь для учащихся источником новых личностных смыслов. Кроме этого российская рыночная экономика требует новый тип личности, которая должна быть активной, автономной, достаточно самостоятельной и отвечающей за свою судьбу, то есть должны совмещаться личностные интересы с экономическими.

Сложившаяся система непрерывного педагогического образования ориентирована на выбор специфичной и индивидуальной образовательной траектории развития педагога и поэтому современные направления развития педагога должны строиться на интеграции таких методологических подходов, как культурологического, системно-целостного, аксиологического, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного.

Поэтому в настоящее время ключевыми механизмами, способствующими формированию экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования, выступают рефлексия, саморегуляция, самоактуализация и участие в реализации программы РФ, связанной с финансовой грамотностью населения.



В ходе формирования экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования необходимо использовать такую технологию, которая будет построена на логической интегративно-модульной основе, включающий проектно-исследовательскую деятельность, модуль делового общения, модуль экономического образования и самообразования [4].

Для обоснования изменения подхода к формированию экономической культуры педагога необходимо развивать направление научно-педагогических исследований, которые связаны с конкретизацией задач школы, вузов, системы повышения квалификации, переподготовки и аттестации преподавателей, определением барьеров экономического развития учащихся, студентов, педагогов, разработкой системы оценки качества знаний, сформированных экономической культурой педагогов с использованием квалиметрического и других подходов, модификация технологических процедур с учетом различных возрастных групп школьников, студентов, педагогов, а также разработкой модулей, формирующих экономическую культуру педагогов [3].

Отсутствие данных модулей в подготовке педагогов отрицательно скажется на понимании педагогами тенденций развития Российской Федерации, векторов развития ее экономики и экономического их поведения.

Особенно это отрицательно может отразиться на подготовке учителей истории и обществознания, математики и информатики. Так дисциплина "Обществознание" содержит в себе модуль, освоение которого направлено на получение учащимися экономических знаний о роли денег в обществе, потребностях и производстве и другие. А при подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по профильной математике, учитель столкнется с вопросами, связанными с расчетами производственных запасов и издержек, производственной функцией, бюджетированием и т.п.

Поэтому на начальных этапах формирования экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования необходимо использовать концептуальные и нормативные документы, программы, дидактико-методические документы, определяющие отбор содержания, выбор методов и форм обучения, которые в последующем позволят решить проблему формирования экономической культуры будущего педагога и позволят ему получить знания, реализация которых значительно повысит и уровень конкурентоспособности



педагога на региональном рынке труда и позволит более качественно готовить учащихся к сдаче ЕГЭ. При этом педагог также получает знания, которые ему позволят легче ориентироваться в вопросах экономической ситуации в России.

Таким образом, формирование экономической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования открывает новые возможности для формирования педагога новой формации, ориентирующегося в экономических вопросах развития национальной экономики РФ, который будет знать, какие личностные качества необходимо формировать у учащихся для их будущего выбора направления профессионального развития и наша страна только выиграет от изменения отношения к формированию экономической культуры педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новосельцева А.П., Дешеева Н.В. К вопросу о воспроизводстве научных и педагогических кадров // Наука и образование без границ – 2014: материалы X Международной научно-практической конференции. Sp. z o.o. "NaukaIstudia", (Przemysl, Польша). Режим доступа – [http://www.rusnauka.com/40\\_OINBG\\_2014/Pedagogica/2\\_183566.doc.htm](http://www.rusnauka.com/40_OINBG_2014/Pedagogica/2_183566.doc.htm)
2. Новосельцева А.П., Дешеева Н.В. Роль государственной службы занятости в борьбе с безработицей на территории Ставропольского края // Евразийский Союз Ученых. – 2014. – №8. – С. 33-34.
3. Новосельцева А.П., Дешеева Н.В. Рынок труда Ставропольского края и специфика его формирования // Прикладные научные исследования: экономика и инновационные технологии управления. Книга 2: монография/кол.авторов; под общей редакцией д.э.н, проф. В.И. Бережного. – М.: РУСАЙНС, 2017. – С. 157-179.
4. Новосельцева А.П., Эренценова М.А. Финансовая грамотность населения Российской Федерации и перспективы ее развития // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2017. – № 4 (24). – С. 110-115.

## Глава 7

### МЕХАНИЗМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА

Проблема образования относительно недавно приобрела значимость глобальной проблемы современности. Актуальность данной проблемы связана с тем, что в современном мире проблема образования выступает на первый план не только в области социокультурных, но и в области экономических и политических отношений. Классическое выделение четырех видов ресурсов уже не объясняет сложившейся системы международных экономических и политических отношений и, как показал В.В. Леонтьев, требует своего дальнейшего развития [6; С – 11]. Выделение и введение в оборот им фактора наукоемкости тесно взаимосвязано с образованием. Образование становится тем фактором, который после исчерпания других ресурсов выступает важнейшим фактором развития экономики и общества. Это новые тенденции общемирового цивилизационного процесса обусловлены влиянием образования как сферы интеллектуальной деятельности. Рост роли информации и информационных технологий заключается не только в развитии постиндустриального информационного общества, но и во влиянии его на повседневную жизнь любого человека практически в любой стране.

Часто сфера образования рассматривается как нечто изолированное, существующее само по себе. Однако образование, неразрывно связано с жизнью всего общества, экономическим состоянием страны. В попытках обосновать ее роль в решении поддержания конкурентоспособности отдельных стран в процессе общемировой конкуренции забывается, что представить образование только в качестве возобнов-

ляемого источника изменения ресурсов рабочей силы невозможно полноценно без влияния на всё общество в целом.

Рассмотрение связей, соединяющих образование и общество, позволяет изучить закономерности функционирования образования как уникального социального института, относительно самостоятельного, но при этом взаимосвязанного с другими институтами, основное назначение которых состоит в развитии человека и общества. Развитие человеческого капитала, идеи и идеалы, надежды позволяют планировать будущее общества, а также судьбы отдельных людей. "Именно в этом ключе оценивали роль и социальные функции образования Э. Дюркгейм и М. Вебер, заложившие на рубеже XIX-XX веков основы социологии образования. Именно так воспринимал его несколько позже и Т. Парсонс, интерпретировавший высшее образование как институт социализации, а учебные заведения – как социальной системы" [2; С.7].

Человек легко может научиться чему-либо не только в детском возрасте, но, практически, в любом возрасте вплоть до своей смерти. Широко известны случаи, когда люди начинали делать что-то новое уже в достаточно почтенном возрасте. Так, Ф. Кенэ – основоположник школы физиократов, по сути дела родоначальник экономики, по словам Карла Маркса, "делает их настоящими отцами современной политической экономии" [7; С.12] начал заниматься вопросами экономики в возрасте после 60 лет. Однако он получил классическое образование того времени, так как образование в то время было именно классическим.

Так, Ф.Кенэ, получивший классическое образование, смог после 60 лет по сути дела создать новую науку, по крайней мере, новую научную школу. Будучи врачом, он исследовал и изучил экономику страны, просматривая круговорот товаров и денег, как кровеносную систему человека.

Сфера образования является предметом особого внимания, так как необходимо определиться с тем, чему должен учить учащихся педагог. Постоянное реформирование общей школы в последние годы вызывает гораздо больше вопросов, чем долгие годы оно проходит. Общее образование в СССР являлось одним из наиболее лучших в мире. Общее образование являлось политехническим, и было направлено на нужды народного хозяйства страны. Оно выполняло основную задачу – создание гармонично развитой личности. Оно играло роль социально-



го равенства, прежде всего, равенства социальных возможностей. При этом существовала система специализированных школ, выполняющих задачу ранней профессиональной направленности. Однако количество данных школ и численность учащихся в них было относительно небольшим и способствовало выделению наиболее талантливых детей. Играя довольно значимую роль в выделении талантливых детей, специализированные школы в значительной степени лишь дополняли общее образование, не влияя в значительной степени на него.

Широко приводятся слова Д.Ф. Кеннеди – экс-президента США, что "гонку за космос Советский Союз выиграл за школьной партией, благодаря своей системе образования и прежде всего школьным учителям". Советская система образования позволила получить практически неограниченный ресурс для профессионального образования. Именно профессиональное образование влияет на экономику страны. Общее образование, ставшее в настоящее время повсеместным, то есть обязательным во всех странах, членах ООН, не оказывает влияния на темпы экономического роста страны. Однако оно является тем базисом, на основе которого возможно развитие профессионального образования.

В настоящее время происходит реформирование российского образования, в том числе общего образования, делая его всё более похожим на американское образование. Тогда как уровень советского, а затем и российского общего образования подтверждается многочисленными международными агентствами. Учитывая изменения, происходящие в обществе, образование является его отражением и нуждается в корректировке. Но именно в корректировке, а не реформировании, цель которого, в конечном счете, заключается в видимости получения образования населением. Поражает настойчивость реформирования того, что менее всего нуждается в реформировании. В обществе уже давно говорится о том, что пора прекратить реформирование общего образования. Необходимо тщательно проработать учебные дисциплины и оставить в них только то, что необходимо для учащихся данного возраста. Так например, практически подавляющее большинство учителей края довольно резко подвергают критике "соросовские" учебники и проводят уроки и занятия по старым и "проверенным" учебникам и в целом сами школьные учителя решают, по какому учебнику они будут вести занятия, ибо так называемые "соросовские учебники" полностью искажают не только историю нашего государства и народа, но и наполнены научными терминами не совсем понятными для учащихся.



Министр образования Ольга Васильева в феврале нынешнего года на конференции "История России в XXI веке глазами школьников" сказала:

"Мы сделаем всё возможное, чтобы в этом году... большая часть регионов, практически все в 2017-2018 год обучались уже по новым учебникам с 1 сентября. Для нас это очень важно", однако в мае на Всероссийской конференции "Стратегии преподавания истории в общеобразовательной школе" академик РАН А. Чубарьян объявляет, что внедрение новых учебников по истории будет отложено до 2019 года.

Соответствие учебного материала возрасту учащихся в данный момент является очень важной проблемой среднего образования. Так, например, в начальной школе в курсе "Окружающий мир" даются термины очень специфические из географии, биологии, экологии. Знанию материала на уровне знакомства с окружающим миром они не соответствуют. Это специальные научные термины. Между тем – это повышает нагрузку на учащихся и учителя, создает непонимание и неприятие предмета. Более того, данные термины присутствуют во всякого рода проверочных работах, тестах. Учителя средних школ говорят, что они и были нужны только для создания соответствующих тестов и они не соответствуют компетенциям для данного возраста. Задания повышенного уровня сложности, которые необходимо выполнить, чтобы получить отличную оценку, предполагают знание материала, не входящего в материал данного курса. И это обязательные проверочные работы, а не олимпиады.

Обучение, начиная с начальной школы, начинает происходить в форме натаскивания на тесты, различного рода проверочные работы. Тестовая форма контроля, возможно, не несёт в себе ничего отрицательного, если используется в комплексе с другими формами контроля. Однако, когда данная форма подменяет все остальные формы контроля, она начинает нести отрицательные последствия ее использования. И в то время, когда учащиеся должны научиться думать, сравнивать, анализировать, они сосредотачиваются только на зазубривании возможных правильных ответов. Элементы логики, которыми пытаются заменить процесс мышления, явно не соответствует возрастным особенностям детей, а в ряде случаев просто алогичны. В этих условиях учителю остаётся учить детей в форме натаскивания на решения тестов.

Модель регионального образовательного комплекса Ставропольского края включает в себя образовательные учреждения всех трёх на-



правлений образования: общего, профессионального и дополнительного. Однако в данной исследовании мы остановимся на рассмотрении составной части регионального образовательного комплекса края, представленной общим образованием.

Общее образование представлено четырьмя уровнями: дошкольное, начальное, основное общее и среднее общее образование. Учитывая обязательный характер начального, основного общего и среднего общего образования будет рассматриваться модель образовательного комплекса Ставропольского края на его примере.

Комплекс образовательных организаций Ставропольского края, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, в 2016/17 учебном году представляли 635 общеобразовательных организаций, в том числе: 14 вечерних школ, 25 специальных (коррекционных) школ, 10 негосударственных общеобразовательных организаций [9].

В этих учебных заведениях получают начальное общее, основное общее и среднее общее образование 274541 учащихся. В том числе получали образование в муниципальных и государственных образовательных организациях 259 004 человек, в вечерних школах – 3 087 человек, в негосударственных образовательных организациях – 1 324 человека.

В крае на 2016/17 учебный год осуществляли свою деятельность:

8 начальных школ, в которых училось 2 909 учащихся;

41 школа, реализующие программы начального и основного общего образования, в которых училось 6 229 учащихся;

482 школ, реализующих программы начального, основного и среднего общего образования, в которых училось 202 683 учащихся.

Однако нас интересует, прежде всего, динамика образовательного комплекса Ставропольского края, представленная в таблице 1.

За 26 лет численность постоянного населения Ставропольского края выросла на 323,8 тыс. чел., что составило рост численности населения края на 13 процентных пункта. За этот же самый временной период численность учащихся сокращается. Если мы возьмем для сравнения 1991 год и 2016 год, то разница численности учащихся составит 77 575 человек. Что составило снижение численности учащихся в крае на 22 процентных пункта. Обращает внимание на себя разнонаправленность данных процессов: если численность населения возросла, то численность учащихся, то есть детей в возрасте от 7 до 17 лет, сократилась.



При этом наибольшее число численности учащихся школ в Ставропольском крае было зарегистрировано в 1997 году и составило 407,4 тыс. человек. А наименьшее число учащихся пришлось на 2012 год и составило 253,1 тыс. человек. После 2012 года численность учащихся довольно стабильно растет. Данная тенденция сохранится в краткосрочном периоде, то есть на ближайшие 3-5 лет. Таким образом, по нашим предварительным оценкам, численность учащихся достигнет значения 300 тысяч человек, а возможно и немного больше. Отсутствие в свободном доступе возрастной статистики населения по одному году не позволяет точно рассчитать эти данные. При наличии данной статистики такой расчет не вызовет затруднений.

Таблица 1 – Статистические данные по учреждениям общего образования Ставропольского края

№	Учебный год	Учебных заведений (без вечерних школ)	Учащихся чел.	Учителей чел.
1	1991/92	697	352116	23055
2	1992/93	708	357966	23446
3	1993/94	724	370404	25728
4	1994/95	733	384365	27103
5	1995/96	740	395219	27652
6	1996/97	742	399823	28250
7	1997/98	751	407400	29201
8	1998/99	749	404319	29083
9	1999/2000	746	396982	28959
10	2000/01	749	384325	28415
11	2001/02	738	370364	27779
12	2002/03	737	354655	27285
13	2003/04	725	335767	26531
14	2004/05	722	316821	25704
15	2005/06	708	298418	24667
16	2006/07	693	282610	24012
17	2007/08	681	270585	23515
18	2008/09	662	262269	23056
19	2009/10	654	257356	20305
20	2010/11	640	254442	18657
21	2011/12	629	253507	17457
22	2012/13	624	253124	16594
23	2013/14	625	254125	17134
24	2014/15	623	260264	17194
25	2015/16	621	266803	17257
26	2016/17	621	274541	17494

Источники: материалы территориальной федеральной службы государственной статистики по Ставропольскому краю и Министерства образования Ставропольского края.



Рассматривая такой фактор, как демография, необходимо отметить, что в настоящее время изменились достаточно привычные тенденции в демографии Ставропольского края. Начиная с 2015 года, в крае наблюдается отрицательный миграционный прирост. И хотя еще сложно оценить тенденцию, однако данные за 3 года (2015-2017 годы) позволяют предположить, что в краткосрочном периоде миграционный прирост останется отрицательным. В 2017 году миграционный прирост Ставропольского края составил минус 4482 человека. При рассмотрении миграции по городам и районам края, необходимо отметить, что такой район края, как Шпаковский, а также города Ставрополь и Ессентуки показывают миграционный прирост с плюсом. В каждом из них миграционный прирост составил более тысячи человек [8].

Таким образом, начиная с 2015 года, прирост населения Ставропольского края осуществляется полностью за счет естественного прироста населения. Число родившихся в Ставропольском крае 2016 году достигло 36336 человек. По предварительным данным число родившихся в 2017 году составило 32253 человек [4]. Эти данные являются предварительными и возможно могут быть скорректированы. И хотя коррекция возможна лишь незначительная, но это пока не является тенденцией, тем более что число родившихся в Ставропольском крае за предыдущие три года (2014-2016годы) было стабильным, и составляла 36,3 тыс. человек. Тем более что в детородный возраст входят родившиеся в 2000 годах. Рождаемость в эти годы начала расти, что отражало, как начавшийся экономический рост, так и меры, направленные на повышение рождаемости.

Однако очень настораживает, что показатели родившихся по городской и сельской местности в промиллях демонстрируют инверсию. Показатели родившихся в промиллях в сельской местности меньше, чем показатель родившихся в городской местности, начиная с 2015 года. Это требует значительного объяснения, так как традиционно рождаемость в сельской местности выше. Превышение рождаемости в сельской местности над городской, обосновывается целым рядом факторов, влияющих на рождаемость. Таким образом, ситуация в демографии в сельской местности либо является критической и требует значительного анализа и разъяснения.

На основании данных таблицы 1 рассчитаны коэффициенты парной корреляции, представленные в таблице 2.



Таблица 2 – Коэффициенты парной корреляции динамики образовательного комплекса Ставропольского края

Переменные Связь	Численность учащихся и число учебных заведений	Численность учащихся и количество учителей	Число учебных заведений и количество учителей
Коэффициент парной корреляции R	0,91	0,89	0,98
Интерпретация связи	Сильная	Сильная	Сильная

Источник: расчет автора

Коэффициент корреляции  $R = 0,91$  свидетельствует о существовании сильной зависимости между численностью учащихся и числом учебных заведений Ставропольского края. Однако данный фактор также требует дополнительного исследования, так как, безусловно, на количество учебных заведений влияет структура расселения края.

Коэффициент корреляции  $R = 0,89$  свидетельствует о существовании сильной зависимости между численностью учащихся и количеством учителей образовательного комплекса Ставропольского края.

Однако наиболее сильная зависимость прослеживается между числом учебных заведений и количеством учителей края. Коэффициент корреляции  $R = 0,98$  свидетельствует о существовании сильной зависимости между числом учебных заведений и количеством учителей образовательного комплекса Ставропольского края. Зависимость не просто сильная, а почти равная функциональной.

Таким образом, модель регионального образовательного комплекса Ставропольского края должна включать в себя анализ таких факторов, как численность учащихся, численность учебных заведений, численность учителей. Данные факторы имеют тесную взаимосвязь друг с другом.

Реформирование общества и экономики, безусловно, должно было привести и привело к необходимости реформирования образования. Однако необходимость реформирования образования, в том числе общего образования, возникла еще в Советском Союзе и вылилась в школьную реформу восьмидесятых годов. В это время поднимались и широко дискутировались вопросы о роли образования, методах, формах и так далее. Однако необходимость реформирования образования возникла вследствие изменений, происходящих в советском обществе, развитии народного хозяйства, влиянии научно-технического



прогресса. В это же время, а возможно и раньше, возникает необходимость реформирования экономики и общества. Это реформирование также началось в восьмидесятые годы и в совокупности с другими процессами вылилось в разрушении Советского Союза. В результате девяностые годы оказались годами выживания. В девяностые годы выживала основная масса населения России, а также российское образование. Наряду с выживанием, шло формирование, как российского общества, так и образования.

Однако не только в России и во всём мире, но и в Ставропольском крае происходили изменения, также влияющие на образование.

В докладе министра образования и молодежной политики Ставропольского края Е.Н. Козюра на заседании коллегии 22 июня 2017 года по теме "Кадровая политика и механизмы ее реализации в системе образования Ставропольского края" дается характеристика образовательного комплекса Ставропольского края. "Образовательный комплекс Ставропольского края представляет собой достаточно мощную, разветвленную сеть образовательных учреждений всех типов (более 1700) в которых воспитывается и обучается около 650 тысяч человек (от младшего дошкольного возраста до студентов высшего и послевузовского профессионального образования). Это живой организм, состоящий из более чем 40 тысяч педагогов и преподавателей, ежедневно решающий десятки сложнейших просветительских и воспитательных задач" [3].

Наибольшая доля педагогов (73%) занята в сфере общего образования: в крае насчитывается почти 20 тысяч педагогов общеобразовательных организаций и около 11 тысяч человек педагогов дошкольных образовательных организаций.

Высшее образование имеют 87% педагогов. За последние пять лет данный показатель увеличился на 7%. Среднее профессиональное образование имеют 11,4% педагогов (преимущественно это учителя начальных классов, музыки, трудового обучения, физической культуры).

С учетом требований профессиональных стандартов в сфере образования возросла потребность педагогов в прохождении профессиональной переподготовки. Только в 2016/17 учебном году по всем формам обучено 10, 5 тысяч человек, то есть каждый четвертый педагог.

Анализ удовлетворенности слушателями качеством проведения курсовых мероприятий показал, что 95% оценивают актуальность и



востребованность полученных знаний в своей повседневной работе, 92% считает, что пройденное обучение будет способствовать развитию профессиональных навыков и повышению качества выполняемой работы.

Происходит старение педагогических кадров. В общеобразовательных организациях растет количество учителей, достигших пенсионного возраста. Если в 2010 году их было 19%, то в 2016 году – 25%. В ряде городов и сельских районов Ставропольского края этот процент выше среднекраевого показателя: в Грачевском районе – 33%, г. Лермонтове и г. Георгиевске – 30%, Нефтекумском районе – 29%, городе-курорте Кисловодске – 28%.

Наибольшее количество учителей пенсионного возраста среди учителей: физики (39%), математики (37%), русского и английского языков (31%), истории и обществознания (24%).

С одной стороны, возрастной педагог – это опытный учитель, наставник молодежи и в возрасте 55-60 лет зачастую ещё полон сил, энергии. С другой стороны, нельзя не учитывать, что в крае 2600 педагогов в возрасте 60-75 лет. Среди этой возрастной группы педагогов высока вероятность ухода из профессии в силу усталости, по состоянию здоровья. И заполнить освободившиеся рабочие места может стать большой проблемой, особенно в восточных районах, сельской местности.

К тому же на протяжении последних трех лет потребность в педагогических кадрах для общего образования остается стабильно высокой: если в 2013 году образовательным организациям края требовалось 700 педагогов, то к 2016 году потребность увеличилась до 1200 человек. Это связано, в том числе, и с введением в эксплуатацию новых образовательных организаций. Согласно прогнозным показателям к 2023 году потребность в кадрах школ и дошкольных организаций составит около 1400 человек.

"Существующий дефицит педагогических кадров сегодня восполняется за счет увеличения педагогической нагрузки работающих учителей. Сейчас она составляет в среднем по краю 1,36 ставки. А вот на одного учителя иностранного языка и начальных классов, а также учителя русского языка и литературы она составляет почти 2 ставки, что не может не отражаться на качестве работы учителя. Особенно велика педагогическая нагрузка в городах Невинномысске, Георгиевске, Кочубеевском, Изобильненском, Ипатовском, Минераловодском, Георгиевском, Шпаковском районах" [3].

Современное понятие образования значительно шире его традиционного понимания, к которому привыкло большинство населения. Если раньше под образованием понимался относительно короткий промежуток времени, во время которого учащиеся, как правило, молодые люди, получали образование, то в настоящее время этот процесс рассматривается в течение всей жизни человека. Если раньше образование понималось как сумма знаний, которую обучающийся получил в результате формализованного процесса образования, то в настоящее время под образованием понимается всё то, что способствует расширению и получению новых знаний, умений или, как принято говорить, формированию новых компетенций.

К традиционному формальному образованию, привязанному к определённому месту, располагающему определённой формализованной системой контроля знаний, методикой обучения, специальными людьми с их профессиональными знаниями, и завершающаяся получением документа об образовании (удостоверение, сертификат, диплом), добавляются новые формы образовательной деятельности. Это неформальное и информальное образование. Международная стандартная классификация образования (ISCED) выделяет основные формы непрерывного образования, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1 – Формы непрерывного образования

Формальное образование включает образовательные заведения, которые позволяют после прохождения образовательной программы получить определенное удостоверение об окончании данного курса. К ним относятся организации, предоставляющие общее образование (за исключением дошкольного образования), все организации профессионального образования, так как их окончание предполагает получение определенного документа, позволяющего оценить уровень профессиональной компетентности, а также ряд образовательных организаций дополнительного образования, относящихся к дополнительному профессиональному образованию.

Неформальное образование включает в себя любую учебную деятельность, которая не ставит своей целью получение определенного документа об окончании данного учебного заведения. Таким образом, неформальное образование – это любая образовательная деятельность, которая не является формальным образованием. Однако она, как правило, проходит в определённых организациях и может ставить своей целью, как получение определенных профессиональных навыков, так и получение общекультурных знаний. К таким организациям мы относим учреждения культуры, спортивные учреждения, учреждения дополнительного образования, прежде всего, дополнительного образования детей и взрослых.

Информальное образование включает все виды образовательной деятельности, не попадающие под определение формального и неформального образования. Форма отличается отсутствием, прежде всего, специализированной образовательной организации и какого бы то ни было формализованного документа, подтверждающего данное образование. Это, прежде всего, самообразование и культурно-досуговая часть деятельности, как отдельных индивидуумов, так и их групп.

Данная форма образовательной деятельности с очень большим трудом поддается любому виду учёта и анализа. Однако именно эта деятельность наиболее эффективна, формирует установки и модели поведения людей в жизни и в их повседневной деятельности. Именно она приводит не только к формированию, но и к наиболее быстрому изменению жизненных установок, отражающих изменения, происходящие в общественной жизни. Информальное образование является не только культурной частью образовательного процесса, но и, прежде всего, профессиональной. Наряду с формальным образованием данная форма образования является наиболее инновационной. Так, персональные компьютеры создавались людьми, как правило, не имеющими формального образования в данной области, более того, данной области знаний не существовало. Существовали определенные теоретические знания, которые использовались в практической направленности, как правило, напрямую не связанные с данными познаниями. Широко известен тот факт, что, когда у инженеров, представивших персональный компьютер, спросили зачем он нужен, один из них ответил: "чтобы домохозяйки записывали кулинарные рецепты".

Именно информальное образование является наиболее инновационным и позволяет развивать инновационные направления деятель-



ности. Можно подумать, что информальным образованием занимаются только люди, занятые самообразованием или хорошо спланированной культурной деятельностью. Однако это касается, практически, каждого из нас. Так, большинство людей пользуется смартфонами под управлением операционной системы Андроид. Однако никто из них не проходил специальные курсы освоения операционной системы Андроид.

Представленные выше формы непрерывного образования были рассмотрены достаточно подробно с целью рассмотрения механизмов их получения. Механизм получения формального образования широко известен. Это зачисление в образовательную организацию, успешное прохождение образовательного курса и получение документа об его прохождении. Согласно ФЗ "Об образовании в РФ" ст.10 "Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования" [1].

Как правило, выделяются очная, очно-заочная и заочная форма получения профессионального образования. Хотя очная форма и может являться составной частью непрерывного образования. Например, повышение уровня образования со среднего до высшего. Однако невозможность в это время работать, как правило, приводит к тому, что очное образование получают в основном молодые люди в возрасте от 17 до 23 лет. Однако такая форма все же существует.

При непрерывном образовании более востребованы заочная и очно-заочная форма образования, позволяющие получать не только образование, но и осуществлять свою профессиональную деятельность. Обучение может происходить с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В статье 16 ФЗ "Об образовании в РФ" говорится: "под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие



обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников" [1].

Дистанционные образовательные технологии позволяют в значительной степени облегчить получение образования, особенно для людей, проживающих в некрупных населенных пунктах. Даже для людей, проживающих в крупных населенных пунктах с развитой сетью образовательных организаций, дистанционные технологии позволяют более эффективно использовать временной ресурс, позволяющий получать образование в наиболее удобное время для обучающегося, хотя и в довольно жестких временных рамках. Однако дистанционные технологии образования края пока еще не столь широко развиты в силу целого ряда причин: наличие определенной материально-технической базы, умение обращаться с компьютерами. И здесь необходимо отметить, что в результате реализации программы правительства все образовательные заведения Ставропольского края имеют выход в интернет, то есть, соответственно, необходимую материально-техническую базу для получения образования.

Другой причиной относительно слабого развития дистанционного образования является ещё пока относительно недоверие к поставщику данных образовательных услуг. Необходимо также отметить, что образование, получаемое в ходе непосредственного контакта обучающегося с преподавателем, позволяет в какой-то степени более индивидуально подходить к уровню знания обучающегося и акцентировать те места изучаемого предмета, которые не совсем понятны слушателям. Дистанционные технологии в какой-то степени позволяют даже больше индивидуализировать работу с обучаемыми, однако требуют значительно больших усилий со стороны самих обучающихся.

Подводя итоги выше сказанного, представим механизмы непрерывного образования на рисунке 2.

Три выделенных механизма соответствует трем основным формам непрерывного образования. Их выделение позволяет более эффективно рассмотреть процесс образования и осознать проблемы, стоящие перед непрерывным образованием. Несмотря на выделение механизмов непрерывного образования, их выделения довольно условны. Так, при механизме получения образования через формальные организа-

ции механизм получения определенных знаний, умений, навыков через учреждение культуры и спорта также присутствует, а механизм самообразования является необходимой формой для успешного прохождения учебной программы. Хотя механизм получения образования через формальные организации, как правило, содержит фиксированный учебный материал и сроки, он дает простор, а зачастую возможности и направления для неформального и информального образования.

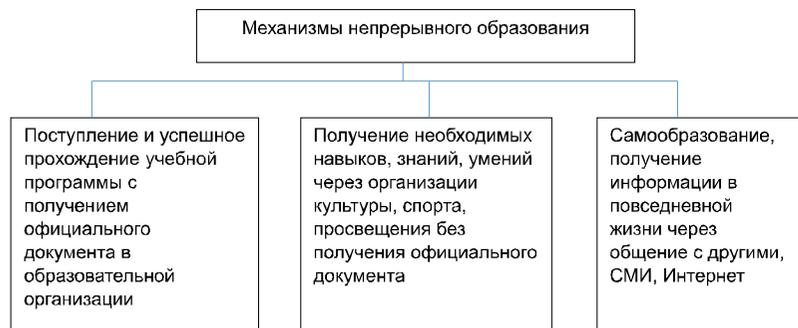


Рисунок 2 – Механизмы непрерывного образования

Непрерывное образование, называемое еще "образованием длиною в жизнь" или "образованием через всю жизнь", полагает, что возможности учебы должны быть равномерны на протяжении всей жизни человека. Хотя традиционно выделяют детско-юношеское образование, образование взрослых и образование пожилых. Однако образование должно быть доступно для каждого человека, вне зависимости от возрастной группы и его социального положения. Человек должен сам отдать предпочтение соответствующей форме образования, реализуемой через определенный механизм образования.

Выделяют три основных вида непрерывного образования:

1. Элитное. Связано с производством новых знаний, обеспечивающих развитие науки и технологии.
2. Массовое. Обеспечивающее распространение и потребление знаний в своей непосредственной профессиональной деятельности. Оно распространяется на 80% работающего населения.
3. Социальное образование с входящим в него инклюзивным и дополнительным образованием, имеющее своей целью помочь людям социализироваться в результате негативного влияния происходящих преобразований в обществе и экономике страны.

Непрерывное образование предполагает единую модель развития человеческого капитала, которая включает в себя профессиональную подготовку и переподготовку, общекультурное развитие и гражданское воспитание.

"Для обеспечения качества профессионального образования и профессиональной подготовки в системе Общей Структуры Гарантии Качества в (дополнительном) профессиональном образовании (далее CQAF-(A)VET) выделяют три основных раздела (оси), которые способствуют достижению желаемого результата процесса обучения. Первый раздел касается основных тем, связанных с содержанием (определением содержания) и используемой методологией обучения. Второй раздел включает жизненно важные организационные темы, которые необходимы для осуществления обучения и профессиональной подготовки. И третий раздел охватывает важные темы, связанные с вопросами, касающимися учащихся" [5].

Основными функциями непрерывного образования являются: компенсаторные, адаптационные и развивающие. При этом для выполнения данных функций необходимо создание целостной системы, включающей в себя институциональные учреждения, прежде всего, на базе образовательных заведений, способных обеспечить обучение и воспитание человека на протяжении всей жизни и способствующих развитию потребности в обучении с целью не только получения определенных экономических благ, но и гармонизации своей личности при высоком уровне его социализации.

Теория непрерывного образования сегодня развивается в двух направлениях. Первое – рассматривает его как развитие профессиональной составляющей, улучшения экономических возможностей, повышения конкурентоспособности на рынке труда. Второе – акцентирует внимание на гражданской и личностной составляющей. Сторонники первого подхода указывают на то, что участие населения в образовательных программах для взрослых, как правило, повышает уровень национального дохода. Ряд экономистов считает, что после исчерпания основных сырьевых ресурсов, именно капитал станет основным источником национального роста экономики. При этом основную составляющую капитала будет составлять человеческий капитал (капитал рассматривается в экономическом смысле, это не деньги, а возможности создания благ). Сторонники второго подхода считают, что наличие профессионального диплома относится к категории "облада-



ния", не изменяющего существенно возможности человека, а лишь позволяющего трудиться в определенной сфере.

Социологические опросы показывают, что население России воспринимает образование как ценность. Образование считают наиболее важным для достижения успеха в жизни около 60% опрошенных. При этом необходимо отметить, что только четверть россиян оценивают возможности получения образования как хорошие. При этом разница между оценками мужчин и женщин очень незначительная. Практически мужчины и женщины одинаково относятся как к образованию, так и к возможности его получения. При этом опросы выяснили, что чем выше уровень образования у опрошенных, тем лучше отношение к образованию. Чем более образован человек, тем больше желания у него осуществлять образование.

Относительно более серьезные различия существуют между отношением к образованию и его доступности в городской и сельской местности. Доступность образования в городской местности выше, чем в сельской. Однако при этом доля занимающихся самообразованием в сельской местности оказалась выше, чем в городской, так же, как и желание получать дополнительное образование. Как считают социологи, это связано с большей возможностью получить новую работу по имеющейся специальности, чем в сельской местности. Характерно, тем не менее, что стремление учиться у женщин встречается чаще, чем у мужчин. При этом большинство женщин уверены, что повышение образовательного уровня улучшит их экономическое и социальное положение.

С возрастом люди менее охотно меняют профессию, предпочитая другие способы социальной адаптации. Их образовательные потребности все больше уходят в личностное культурное развитие. Хотя, необходимо отметить, что опросы показывают субъективное мнение опрошенных, тем не менее большинство опрошенных считает, что развитие образования способствует экономическому развитию страны. Однако оно не является первостепенным при вопросе, что необходимо для жизни. На первое место большинство поставили хорошие отношения с окружающими. А на второе – возможность качественного питания. При этом, оценивая шансы улучшения своей жизни, респонденты, участвующие в дополнительном образовании, оценивают выше, чем респонденты, не участвующие в дополнительном образовании. И более 70% опрошенных считают, что они достигают успеха после получения образования [2; С. 22-24].



Социологические исследования, проведенные на кафедре андрагогики СГПИ, среди слушателей дополнительного образования, являющихся учителями и руководителями учебных заведений Ставропольского края, показали, что большинство опрошенных считают необходимым дополнительное образование. Они отмечали значимость получаемого образования. Однако большинство из них ответили, что переподготовки один раз в пять лет им достаточно. На вопрос: "Какая подготовка кадров необходима в форме дополнительного образования", ответили, что необходимо поэтапное развитие и формирование значимых качеств личности, соответствующих специальным целям и задачам педагога на региональном рынке труда. Была также отмечена необходимость расширения профессиональных возможностей, например, получения новой специальности – "педагог дополнительного образования".

Механизм непрерывного образования, подразделяемый на три составные части, может осуществляться, как отдельными частями, так и совместно. В современных условиях основная доля непрерывного образования все еще приходится на формализованную форму, предполагающую получение формального документа о подготовке и переподготовке. Педагогические работники региона, отмечая необходимость данной деятельности, считают, что ее вполне достаточно проводить один раз в пять лет, как того требуют официальные документы. Отмечая более высокую степень социализации после прохождения переподготовки, педагоги края указывают на существенные процессы проблемы образования: увеличение количества формализованных отчетов, снижение уровня образования, появление новых реалий образовательной среды, череду формирования новых механизмов получения образования, в новых современных условиях, но не учитывающихся формальным образованием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) "Об образовании в Российской Федерации" // <http://www.pravo.gov.ru> – 03.08.2018)
2. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.

3. Доклад министра образования и молодежной политики Ставропольского края Е.Н. Козюра на заседании коллегии 22 июня 2017 года по теме "Кадровая политика и механизмы ее реализации в системе образования Ставропольского края" // <http://stavminobr.ru/pressroom/dokladyi-i-vyistupleniya/>
4. Доклад о состоянии и тенденции демографической ситуации в Ставропольском крае. – Ставрополь: Параграф, 2017. – 72 с.
5. Европейская система "Общая структура гарантии качества (CQAF) в (дополнительном) профессиональном образовании" Леонардо да Винчи, Обучение на протяжении всей жизни [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13107](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13107)
6. Леонтьев В. Экономические эссе. Теории, исследования, факты и политика / пер. с англ. – М.: Политиздат. 1990. – 415 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – Т. 26. – Ч. 1. – 650 с.
8. Миграция населения Ставропольского края за 2017 год. Статистический бюллетень. – Ставрополь, 2018. – 61 с.
9. Сайт Министерства образования Ставропольского края. Сводная статистика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stavminobr.ru/activities/ekonomika-obrazovaniya/ekonomika-i-statistika/>

## Глава 8

---

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК РЕСУРС САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, коренным образом коснулись всей системы образования. Сегодня процесс реформ и обновлений в образовании сопровождается изменением приоритетов и содержания образования, введением новых стандартов, программ, учебников, совершенствованием технических средств обучения.

Все это требует от современного педагога, как ключевой фигуры образовательного процесса, высокого уровня профессиональных компетенций, широкого кругозора, умений и навыков, обеспечивающих активное участие в профессиональной и общественной жизни.

В связи с повышенной динамичностью образовательной среды для каждого педагога становится очевидной необходимостью постоянного и системного профессионального обучения, когда принцип "образование на всю жизнь" приобретает иное звучание: "образование через всю жизнь". Сегодня феномен непрерывного образования становится наиболее приоритетным в педагогическом сообществе. В центре идеи непрерывного образования находится человек, его потребности, интересы и способности.

В современной педагогической литературе в качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. Педагог, как и любой другой субъект общественной деятельности, должен заботиться о своем профессиональном и личностном развитии. Современный мир не стоит на месте, он постоянно развивается, дополняется, внедряются но-



вые технологии, все это требует от человека приобретения новых знаний и навыков, повышение своей компетентности в том или ином вопросе. Педагог не исключение, ведь он является носителем информации, что подразумевает постоянное ее обновление.

Саморазвитие педагога является объективным показателем и механизмом успешного решения противоречий современной педагогической деятельности и педагогической науки, гарантирующих личности обучающегося возможность персонифицированного решения задач самоопределения и самореализации, социализации и самоутверждения через продукты ведущей деятельности и общения.

Под моделью саморазвития педагога понимается идеальный ресурс, определяющий возможности и ограничения социально-профессионального и деятельностно-персонифицированного генеза, гарантирующий качественное-количественные изменения во внутриличностном становлении и, как следствие, успешность выбора условий и ресурсов самореализации и социализации.

Для развития профессионально-личностного здоровья учителя в процессе повышения квалификации и переподготовки работников образования необходимо всестороннее исследование условий осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса в учреждениях дополнительного профессионального образования (ДПО), разработка и внедрение дидактической модели совершенствования профессионально-личностного здоровья учителя с использованием достижений психолого-педагогической науки и практики. Важными составляющими этой модели являются здоровьесберегающие принципы, система педагогических технологий, направленных на совершенствование профессионально-личностного здоровья учителя, совокупность личностных качеств, характеризующих здоровьесберегающую компетентность учителя.

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья социальных групп (в том числе и профессиональных) в настоящее время требует особого внимания специалистов различных сфер: медицинской, социальной, педагогической и психологической [6].

В последние годы разрабатывается проблема сохранения профессионального здоровья, уделяется большое внимание методам коррекции психофизических отклонений, резервам повышения резистентности организма и устойчивости психики, нервной системы, активизации защитных механизмов организма, повышению работоспособности, профилактике вредных привычек.



Проблема состояния здоровья педагогов начинает углубленно исследоваться, разрабатываются системы психологического сопровождения эмоционально выгорающих педагогов (Маркова А.К., 2003; Митина Л.М., 2005; Сыманюк Э.Э., 2005, и др.), предполагаются подходы к восстановлению их психосоматического здоровья медицинскими методами (Белолюбская Е.И., 2006; Глухова Т.Г., 2003; Зайцев Г.К., 2002; Лободин В.Т., 2004; Лавренова Г.В., 2004; Орехова Т.Ф., 2004; Полетаева Н.М., 2004, Сейфулина Г.В., 2010 и др.).

Результаты исследований (Реан А.А., 1997; Громкова М.Т., 2005; Митина Л.М., 2005; Полетаева Н.М., 2001; Сыманюк Э.Э., 2005 и др.) свидетельствуют, что в качестве основных факторов, определяющих состояние здоровья педагога, необходимо рассматривать особенности его личности. К ним следует отнести: размытые смысложизненные ориентиры и недостаточные мотивы педагогической деятельности, искажающие Я-концепцию педагога, его представления о самом себе как человеке и профессионале, непринятие на себя ответственности за жизненные и профессиональные успехи и неудачи, закрытость новому опыту, слабое владение коммуникативными навыками, недостаточный уровень самоорганизации и эффективного использования рабочего времени. Эти качества педагогов усугубляют негативное влияние школьных факторов (интенсификации учебного процесса, несоответствия методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей, нерациональной организации учебной деятельности и др.) на здоровье обучающихся, приводя к развитию у них дидактогений (Сухомлинский В.А., 1970; Резер Т.М., 2005; Шадриков В.Д., 1991), коммуникативно-педагогического травматизма, дефектов социально-психологической дезадаптации (Невский И.А., 1992; Руденский Е.В., 2002), заболеваний психосоматической природы (Безруких М.М., 1999; Базарный В.Ф., 2006).

Психология профессионального здоровья в качестве новой и самостоятельной области научного знания начала формироваться с положений доклада В.М. Бехтерева на тему: "Личность и условия ее развития и здоровья", с которым ученый выступил в сентябре 1905 г. в г. Киеве на 2-м съезде российских психиатров. В этом докладе впервые прозвучал термин "Профессиональное здоровье".

Развитие концепции профессионального здоровья в отечественной науке связано прежде всего с психологическим обеспечением профессиональной деятельности лиц опасных профессий. Она полу-



чила широкое распространение, например, в теории и практике авиационной медицины.

Концепция профессионального здоровья, предложенная в 1980-е годы, отражает меры приемлемого риска человеческого фактора как потенциала работоспособности здорового человека, составной части его профессиональной надежности.

Пока еще не сложилось общего мнения о том, какое содержание следует вкладывать в понятие "профессиональное здоровье". Так, В.А. Пономаренко рассматривает профессиональное здоровье как свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности, а А.Г. Маклаков понимает профессиональное здоровье как определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность [2].

Таким образом, представленные теоретические положения и практические рекомендации имеют непосредственный выход на профессиональную деятельность лиц, особенно тех категорий, чья профессия связана с воздействием множества факторов стрессорного характера. Они определяют различные резервные возможности и вызывают те или иные адаптационные реакции, от которых зависит надежность профессиональной деятельности.

В последнее время все большую значимость приобретает проблема профессионального здоровья применительно к различным видам профессиональной занятости. Но, несмотря на это, пока еще не сложилось общее мнение о том, какое содержание следует вкладывать в данное понятие.

Первоначально внимание к вопросам обеспечения здоровья работников связано с оформлением движения за научную организацию труда (НОТ). Основоположник НОТ, американский инженер Тейлор Ф., исходил из концепции "экономического человека", рассматривая рабочего как обособленную единицу, элемент производственного процесса. По мнению автора, для индивида как работника нужна социальная природа психического и физического благополучия. Его современник Ф. Джилберт считал, что хорошая организация труда должна рассматривать тело и душу не только в отдельности, но и в их взаимной связи. Она должна не только ориентироваться на профес-



сиональное, умственное и нравственное развитие работников, но и формировать у них стремление к здоровому образу жизни.

Вопросы профессионального здоровья начинают активно обсуждаться в Англии в начале XX века. Так, Б. Мессю одной из важных задач промышленной психологии считает соблюдение правил охраны труда. По его мнению, одна из главных причин несчастных случаев на производстве – переутомление работников, влекущее за собой ослабление правильности восприятия, памяти и сосредоточения внимания. Энергозатраты работника при выполнении производственных заданий должны быть совместимы с хорошим состоянием здоровья. Ф. Уоттс особое внимание уделяет организации досуга работников. Необходимо создать оптимальные духовные и физические условия для осуществления работы самого высокого качества.

В отечественной литературе тема профессионального здоровья представителей различных профессий была представлена в трудах В.М. Бехтерева, Ю.В. Варданяна, Э.Ф. Зеера, Е.М. Иванова, В.М. Карвасарского, В.Н. Мясищева и др.

Так, В.М. Бехтерев разрабатывал меры по сохранению и укреплению здоровья и развитию личности трудящихся, гармонизацию и оздоровление трудового процесса, гигиены труда и охраны здоровья рабочих. Первая работа в этой серии была подготовлена В.П. Кашкадамовым, который считал, что здоровье работающего человека может быть обеспечено при соблюдении общего порядка жизни, который предусматривает организацию правильного питания, соответствующие условия проживания, содержание профессиональной деятельности.

В.А. Пономаренко рассматривает профессиональное здоровье как свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности. Основное положение в данном определении – вопрос о функциональных состояниях и, следовательно, об оценке функциональных резервов. Чем более они выражены, тем больше вероятность продления профессионального долголетия [1].

А.Г. Маклаков считает, что профессиональное здоровье – это определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность.

По мнению Г.С. Никифорова, продуктивной основой для анализа вопросов, относящихся к проблеме профессионального здоровья, мо-



жет стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности. Она нацелена на сквозное психологическое обеспечение профессиональной деятельности – от "входа" в профессию до "выхода" из нее.

Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается автором в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования. Данная концепция ориентирует психологию на формирование целостного и достаточно сбалансированного знания о психологическом обеспечении субъекта деятельности на всем протяжении его профессионального пути.

Профессиональная деятельность – важная составляющая жизни человека. Он считается здоровым, когда у него гармонично развиваются потенциальные физические и творческие силы, делающие его зрелым, работоспособным и активным членом общества.

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит не только от того, как учитель умеет координировать свои действия, поступки, высказывания и эмоции, но и от состояния физического, психического и социального благополучия.

Учитель – это ключевая фигура учебно-воспитательного процесса, носитель знаний, образец поведения, здорового образа жизни и адекватного отношения к здоровью. В литературе описано большое количество экспериментов, позволяющих установить ряд важнейших факторов, подтверждающих, что профессиональное здоровье учителя определяется стабильностью результатов его труда, и сохраняет высокий уровень его профессионализма.

Проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации. От здоровья педагога в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, будущее страны (Л.М. Митина).

Профессию учителя относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств. К числу причин относятся: повышенная продолжительность дня, высокая нервно-психическая напряженность и социальная ответственность. Учителя хронически перегружены и имеют высокие риски заболевания, как правило, они не имеют возможности восстановить затраченные силы и, следовательно, не в состоянии адаптироваться к возрастающему разнообразию потребностей учеников. Эмоционально перегруженный учитель, скорее всего, предпочтет знакомый круг



обстоятельств и ситуаций, в которых он хорошо и действительно может хорошо обучать, но не рисковать новшествами, где результаты непонятны и плохо прогнозируемы.

Профессиональное здоровье учителя, при котором он способен сохранять и активизировать эмоциональные, когнитивные, мотивационные, рефлексивные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности работника во всех условиях и на всех этапах протекания профессиональной деятельности [4].

Также следует учитывать тот факт, что условия деятельности оказывают значительное влияние на профессиональное здоровье учителя.

Профессия педагога, как известно, относится к профессиям типа "человек-человек", что связано с высокими эмоциональными тратами. Несправедливо низкий общественный статус и социальная незащищенность профессии учителя, несовершенство законодательной базы в области защиты прав педагогического корпуса и одновременно высокие требования общества к личностным и профессиональным качествам педагогов приводят к возникновению у них негативных эмоциональных состояний. С увеличением педагогического стажа происходит нарастание психопатологических состояний невротического или психопатического характера (Осницкий А.В., 2001). Для учителей с педагогическим стажем 15-20 лет характерны "педагогические кризисы", "истощение". У 30% – показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами.

Следы нервных стрессовых переживаний педагога проявляются в негативном отношении к работе, постоянной усталости, рассеянности, снижении результатов труда, неудовлетворенности профессиональной деятельностью.

Психологический дискомфорт возникает в связи с объективно и субъективно существующими причинами:

- физическая и психологическая напряженность труда, постоянное оценивание со стороны различных людей;
- высокий уровень ответственности;
- тенденция агрессивного отношения со стороны родителей и учащихся;
- авторитарный стиль управления педагогическими кадрами.

Субъективными причинами являются фрустрации потребностей педагога: потребностей в уважении, одобрении плодов деятельности, психологической поддержки.



Сами педагоги игнорируют правила здоровой жизнедеятельности, у них не сформированы ценностно-смысловые установки на сохранение здоровья в качестве неотъемлемой части общекультурного развития и основы профессионального и жизненного долголетия, не развито чувство ответственности за состояние своего здоровья [3].

По сравнению с другими профессиональными группами среди педагогов наиболее высок риск возникновения невротических расстройств, "накопления тяжелых" форм неврозов, соматических проблем.

Профессия педагога относится к группе профессий повышенного риска по многим заболеваниям, особенно сердечно-сосудистой и нервной систем. Стрессогенные факторы педагогической деятельности приводят к возникновению неврозов и психосоматической патологии. 70-80 % педагогов имеют хронические заболевания, т.к. безответственно относятся к собственному здоровью (В.В. Колбанов, Г.К. Зайцев, В.З. Коган, Л.М. Митина и др.). Кроме того, профессиональный контингент, включающей педагогов и др., рассматриваются как группы высокого риска в отношении развития рака молочной железы, обусловленные факторами репродуктивного анамнеза.

Обусловлены профессиональные факторы, объективно влияющие на психоэмоциональное и соматическое состояние педагогов: санитарно-гигиенические, физиологические, психологические (Ахмерова С.Г., 2001; Кузьмина Н.В., 1990; Маркова А.К., 2003 и др.). К основным факторам, негативно влияющим на здоровье педагога, относят:

1) интенсивную голосовую нагрузку за счет которой формируется патология голосообразующего аппарата, ослабление звучности голоса (дисфония) или полное его отсутствие (афония). Дисфония разной степени выраженности регистрируется у 40% педагогов, в основном – у учителей начальной школы, филологов, преподавателей иностранного языка;

2) напряжение органов зрения, которое приводит к быстрому утомлению глаз, снижению остроты зрения. Данный феномен фиксируется практически у всех педагогов;

3) малая двигательная нагрузка, проверка домашних заданий, подготовка к занятиям, сидя за столом формируют остеохондроз;

4) длительное вертикальное положение при проведении занятий у части педагогов способствует развитию варикозного расширения вен на ногах и др.

Профессиональное здоровье педагога – это способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регулятор-



ные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности. Восстановление такого здоровья – это не просто лечение, а управление механизмами, способствующими формированию позитивного отношения к самому себе, к открытому взаимодействию с миром, к изменениям, принятию ответственности.

В системе рыночных отношений здоровье становится базовым свойством человека, его субъективной ценностью, экономическим фактором, а это предусматривает:

– сохранение в образовании профессионалов высокого уровня, чье здоровье определяет стабильность результатов их труда;

– смену психологических установок на здоровье как на социально-экономическое благополучие.

Недостаточная осознанность учительством ценности собственного здоровья и здоровья учащихся, неудовлетворительный уровень владения здоровьесберегающими технологиями в индивидуальной жизнедеятельности и в образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья педагогов. Культура здоровья как система знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности лежит в основе познания, совершенствования здоровья, использования эффективных средств здоровьесозидающей (здоровьетворящей) деятельности.

Задача сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогов является одной из первоочередных. В условиях значительного снижения уровня здоровья обучающихся, отсутствия школьных врачей (педиатров, гигиенистов), именно педагоги вынуждены решать проблему обеспечения здоровья детей. Однако, выполняя возложенную на них миссию, коллективы образовательных учреждений, широко используя медико-гигиенические и физкультурно-оздоровительные технологии, явно недооценивают значение культуры здоровья педагога и самой педагогической деятельности в сохранении здоровья воспитанников.

Охрана и восстановление профессионального здоровья учителя предполагают усиление межпредметных связей между медициной, психологией, психофизиологией, психотерапией, гигиеной, а также экономикой, информатикой, трудовым законодательством.

Научное осмысление практики жизни и труда учителя предусматривает разработку комплексной (межведомственной) программы, под-



крепленную во всех звеньях: информационном, профилактическом, диагностическом, оздоровительно-восстановительном, лечебном.

Ключевая проблема – низкая престижность здоровья, резко заниженное самосознание учителей о его ценности. Необходимо поднять их осведомленность об истинном состоянии здоровья, причинах его снижения и предлагаемых средствах, о формах укрепления. Сверхзадача – сформировать социально-психологическую установку на возрастающую роль взаимной ответственности за здоровье как со стороны руководителей образования, так и со стороны учителей, учеников, родителей.

Необходимо использовать новые технологии диагностики физического и психического здоровья, комплексы психологических, психотерапевтических процедур. Надо обучать педагогов приемам саморегуляции психических состояний, привлекать к участию в психотренингах и спортивно-оздоровительных мероприятиях.

Показателем профессионального здоровья и долголетия педагога являются три интегральные характеристики – педагогическая направленность, педагогическая компетентность и эмоциональная (поведенческая) гибкость.

Первое направление в решении проблемы гармонизации и гуманизации личности – воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность, сотрудничество с ребенком.

Второе направление – обеспечение социально-психологических условий повышения уровня педагогической компетентности, прежде всего коммуникативной и конфликтной.

Третье направление – психологическое обеспечение повышения культуры эмоциональной жизни учителя. Это, с одной стороны, его психологическая готовность к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации, с другой – способность ценить, правильно понимать, искренне принимать переживания учащихся и уметь экспрессивно выражать свои собственные. Эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная гибкость дают педагогу возможность учитывать многообразие индивидуальных характеров, мнений, позиций.

Четвертое направление – повышение профессионального самосознания учителя, осознание себя личностью, хозяином жизни, способность проектировать свое будущее,

Приоритетным направлением в решении этой задачи должна стать актуализация восприятия педагогами своего профессионального здо-



ровья как важнейшей личностной ценности. Другим важным направлением должно стать изменение отношения к проблеме и активная позиция в отношении здоровья у каждого учителя.

Развитие педагогической валеограмотности, аксиологичности, личной ответственности ведет к повышению уровня осознанности выбора педагогом позиции субъекта здоровьесозидающей деятельности от ситуативно-зависимого к субъектно-принимаящему и к сохранению здоровья воспитанников, способствует формированию у них здоровьесориентированного поведения.

Для воспитания культуры здоровья детей и подростков ею в первую очередь должен владеть педагог, причем не только в качестве общекультурной, но и профессиональной характеристики, связанной с здоровьесозидающей направленностью педагогической деятельности.

Педагог, руководствуясь профессиональными потребностями в альтруизме, понимании, покровительстве, достижениях, уважении, признании, доминировании, объективно участвует в сохранении здоровья детей. Следовательно, собственно педагогическая деятельность в силу своей гуманистической направленности обладает здоровьесозидающим потенциалом. Созидание здоровья – это естественная функция педагогической деятельности как по отношению к обучающимся, так и педагогам.

Поскольку в современных условиях миссия обеспечения и развития здоровья детей ложится на плечи нередко соматически ослабленного, профессионально выгоревшего педагога, здоровьесозидающая профессиональная деятельность требует прежде всего раскрытия его внутреннего (духовного, душевного, телесного) потенциала.

Кроме того, сохранение здоровья педагогов определенным образом зависит от материальных ресурсов, отражающих финансовые, жилищные и другие виды его обеспечения, в том числе – достаточного уровня материального дохода и материальных условий (позволяющих восстанавливать первичные физиологические потребности), безопасности жизни, стабильности оплаты труда, оптимальных гигиенических факторов труда и жизнедеятельности.

Сохранение и развитие собственного здоровья, способность содействовать здоровью учащегося в образовательном процессе является компетенцией, интегрирующей все предложенные в этой системе. Компетенции здоровьесбережения – это не только знание и соблюде-



ние норм здорового образа жизни, но и ответственность за выбор образа жизни, что невозможно без ценностного отношения к здоровью. Именно такое понимание компетенции здоровьесбережения может стать ориентиром в проектировании специальных программ, направленных на сохранение здоровья учителя. Педагогам необходимо овладеть технологиями здоровьесозидания. При этом происходит усвоение ими защитно-профилактических, стимулирующих, компенсаторно-нейтрализующих и информационно-обучающих здоровьесберегающих технологий.

Следовательно, с целью сохранения и укрепления здоровья педагогов необходимо уделять большое внимание разработке и внедрению социальных и медико-профилактических программ, направленных на формирование здорового образа жизни в учительской среде.

Необходимо проводить психопрофилактические, психогигиенические и психотерапевтические мероприятия по снятию эмоционального напряжения педагогов, совершенствованию их коммуникативной компетентности посредством социально-психологических тренингов и других форм групповой и индивидуальной работы – клинического интервьюирования, бесед с применением приемов позитивной, когнитивной психотерапии, креативной визуализации. В связи с высокой распространенностью психосоматических заболеваний среди членов педагогического коллектива необходимо проводить углубленное медицинское обследование педагогов на базе поликлиник.

Учитывая, что формирование здоровья является важнейшей составляющей процесса социализации молодежи, органически связанной с образованием в целом, необходимо признать, что в этой связи повышается роль учителя, владеющего здоровьесберегающими технологиями, умеющего сохранить собственное здоровье и здоровье школьников в процессе модернизации образования и одновременно являющегося проводником идей здорового образа жизни в детской и подростковой среде. Поэтому наиболее актуальными являются задачи внедрения основ педагогики здоровья, гигиенического воспитания в системе непрерывного педагогического образования и включения этих основ в индивидуально-развивающие программы различных форм повышения квалификации и профессиональных переподготовок педагогических кадров.

Кроме того, здоровье учителя и ученика как субъектов педагогического процесса является одним из критериев качества образования.



Здоровьесберегаемость – система специально организованных мероприятий, направленных как на поддержку профессионально-педагогических сообществ, так и на поддержку отдельного учителя как личности и профессионала.

Повышение эффективности педагогического труда, совершенствование учебно-воспитательного процесса должно начинаться с заботы о педагогах, с психологической помощи им в принятии правильной позиции по отношению к своему здоровью, ознакомления с производственными факторами риска для здоровья и обучения педагогов методами профилактики профессионально обусловленных состояний.

В современной медико-педагогической литературе развивается направление, основанное на оценке уровня здоровья с точки зрения уровня адаптации. Здоровье рассматривается как способность организма адаптироваться к условиям внешней среды, в том числе и профессиональной, а болезнь – как результат срыва адаптации. "Количество здоровья" определяется физиологическими резервами организма – максимальной производительностью органов при сохранении качественных пределов их функции. При этом профессиональное здоровье рассматривается как свойство организма сохранять компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности.

Нами проведено комплексное медико-психологическое исследование конституциональных особенностей организма женщин в зрелом (36-55 лет) и пожилом (56-74 года) периодах онтогенеза, включающее изучение физиологических и морфологических параметров, с целью выявления единого комплекса признаков, характеризующих адаптивные возможности организма и определяющих особенности его реактивности. Профессиональный статус обследованных женщин – педагоги дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных школ и вузов Ставропольского края.

В ходе изучения морфологических аспектов конституции нами антропометрически осуществлялась конституциональная диагностика с выделением соматотипов. Проведено изучение вегетативного тонуса и вегетативной реактивности с учетом особенностей морфостатуса, выявлены типы приспособительных реакций системы вегетативной регуляции. Кроме того, оценен психоземotionalный статус учителей, и выявлены профессиональные заболевания.



Сердечно-сосудистая система организма человека, являясь индикатором адаптационных реакций организма (Баевский Р.М., 1996), позволяет оценить степень "напряжения" регуляторных механизмов и "истощение" резервных возможностей организма женщин в зрелом и пожилом возрастах. Распределение вариантов вегетативной реактивности у практически здоровых женщин разных периодов онтогенеза выявляет наличие наибольшего напряжения адаптации у женщин в зрелом возрасте (второй период). На групповом уровне большинство практически здоровых женщин пожилого возраста (59%) обнаружили нормальный вариант вегетативной реактивности.

При оценке вегетативного статуса в клиноположении практически здоровые женщины зрелого возраста характеризуются максимальными значениями вариационного размаха, моды (Мо), среднеквадратического отклонения (СКО) ( $P < 0,02$ ) и минимальными значениями индекса напряжения (ИН) ( $P < 0,02$ ), амплитуды моды (АМо) ( $P < 0,02$ ), систолического (САД) и диастолического (ДАД) артериального давления. У женщин пожилого возраста в клиноположении выявлено достоверное увеличение ИН, АМо ( $P < 0,02$ ) и уменьшение СКО ( $P < 0,02$ ). Средние значения СКО соответствуют 40-80 мс (Баевский Р.М., Иванов Г.Г., 2002), что соответствует данным, полученным в наших исследованиях.

В клиноположении у женщин двух периодов онтогенеза обнаружены принципиально различные механизмы регуляции: трофотропные преобладают в зрелом возрасте, а эрготропные – в пожилом периоде возраста. Этот факт расценен как проявление стадии срочной компенсации и выражении синдрома стресса у женщин пожилого возраста.

Переход из клиноположения в ортостаз вызвал у женщин зрелого второго возраста изменения параметров сердечно-сосудистой системы (ССС), выразившиеся в увеличении САД ( $P < 0,002$ ), ДАД ( $P < 0,001$ ), ЧСС ( $P < 0,001$ ) и снижении СКО ( $P < 0,05$ ),  $\Delta X$  ( $P < 0,002$ ). Так, САД увеличилось с  $128,04 \pm 1,62$  мм рт.ст. в клиноположении до  $131,30 \pm 1,28$  мм рт.ст. в ортостазе. ДАД соответственно увеличилось с  $78,26 \pm 1,04$  мм рт.ст. до  $82,97 \pm 0,87$  мм рт.ст. Частота сердечных сокращений возрасла с  $83,00 \pm 1,61$  уд/мин. до  $86,37 \pm 1,73$  уд/мин. При этом вариационный размах уменьшает свое значение с  $378,33 \pm 26,63$  сек. до  $317,56 \pm 32,87$  сек.

Изменения вегетативной регуляции сердечного ритма у женщин пожилого возраста ограничивают наиболее динамичные механизмы адаптации и снижают работоспособность. Общий адаптационный синдром имеет менее выраженное компенсаторное значение.



По индексу напряжения среди практически здоровых женщин в зрелом втором периоде вегетативный гомеостаз находится в пределах физиологической нормы ( $ИН_1 = 148,94 \pm 22,53$  усл.ед.), а в пожилом возрасте – умеренно преобладает симпатический отдел вегетативной нервной системы ( $ИН_1 = 235,93 \pm 29,68$  усл.ед.).

При индивидуальном анализе вариационных пульсограмм у обследованных женщин зрелого возраста в клиноположении нормотоников выявлено 55%, симпатикотоников – 39%, ваготоников – 6%, в ортостазе симпатикотонию выявляют 58% женщин, нормотонию – 42%.

Одним из подходов к прогнозированию здоровья является оценка соматической конституции человека, так как адаптационные возможности и предрасположение к различным психическим и соматическим заболеваниям коррелируют с принадлежностью к определенным конституциональным типам.

Масса тела, являющаяся одним из интегральных показателей здоровья, достоверно ( $P < 0,001$ ) выше среди практически здоровых женщин пожилого возраста. Хотя, согласно данным литературы, общий вес с возрастом уменьшается, а жировая масса сомы увеличивается.

Диаметры, свидетельствующие о степени развития костного компонента сомы, достоверно ( $P < 0,001$ ) ниже у женщин пожилого возраста.

Обхватные размеры, показывающие развитие мышечной и жировой ткани, выявляют неодинаковую тенденцию. Обхват предплечья и груди достоверно ниже ( $P < 0,05$ ) у практически здоровых женщин зрелого возраста, а обхват бедра ( $P < 0,002$ ) и голени ( $P < 0,001$ ) достоверно выше у женщин данного периода онтогенеза.

Среди всех обследованных женщин и зрелого, и пожилого возрастов максимально представленными оказались соматотипы, входящие в мегалосомную группу конституций, но при этом обращает на себя внимание, что и атлетический, и субатлетический, и эурипластический типы представлены в изучаемые периоды онтогенеза примерно одинаково. Интересным, на наш взгляд, представляется обнаружение эурипластического низкорослого соматотипа только у женщин зрелого возраста и полное его отсутствие у женщин пожилого периода онтогенеза. Анализируя антропометрические показатели женщин с эурипластическим типом (мегалосомные конституции), отмечаем достоверное увеличение обхватных размеров (запястья и предплечья) и нижнего эпифиза плеча, что, при отсутствии достоверных изменений жировых складок, указывает на доминирование мезоморфного вектора соматотипа у женщин зрелого возраста.



У женщин субатлетического соматотипа (мегалосомные конституции) зрелого возраста на фоне снижения веса тела увеличены эпифизарные диаметры (запястья, плеча, бедра), обхватные размеры запястья и голени, но при этом снижена толщина кжс кисти по сравнению с женщинами пожилого возраста.

Анализируя антропометрические показатели женщин атлетического типа (мегалосомные конституции), обнаруживается характерная тенденция, связанная с увеличением и эпифизарных диаметров, и обхвата бедра у женщин зрелого возраста, но при этом отсутствуют достоверные изменения кожно-жировых складок, отмечаем увеличение вдвое величины кожно-жировой складки кисти, что позволяет считать эти признаки маркерными с позиции оценки атлетичности телосложения, что ассоциируется с ведущим мезоморфным вектором соматотипа.

У представительниц стенопластического типа (лептосомные конституции) при сохраняющемся дефиците веса тела у женщин зрелого возраста, отмечаем увеличение эпифизарных диаметров плеча, бедра и снижение эпифизарного диаметра голени. Изменение обхватных размеров у женщин зрелого возраста стенопластического типа характеризуют увеличение обхватов нижних конечностей (бедра, голени) при снижении обхватных размеров плеча и грудной клетки. Анализ распределения жировой ткани указывает на снижение кжс у женщин зрелого возраста стенопластического морфотипа на предплечье и плече (спереди и сзади).

Оценивая разнонаправленные изменения антропометрических показателей у представительниц лептосомных конституций (стенопластический тип), полагаем, что при экстриметальном (периферическом) характере распределения жировой ткани изменения касаются и наиболее стабильного костного компонента сомы, но при этом увеличены эпифизарные диаметры проксимальных сегментов конечностей (плеча, бедра) при снижении эпифизарных диаметров дистальных сегментов (голени).

Из трех конституциональных типов, включающих семь часто встречающихся вариантов соматотипов, как в зрелом, так и в пожилом возрастах отсутствуют крайние по темпам морфогенеза типы, а именно астенический (ускоренные темпы развития), не представленный среди женщин обоих возрастов, и пикнический (замедленные темпы развития), не представленный в зрелом возрасте, но обнаружен у 21% женщин пожилого возраста. Кроме того, дополнительный тип "тучной



атлетички" – эурипластический низкорослый (восьмой тип), нами обнаружен только в зрелом возрасте в 26% случаев.

В группе практически здоровых женщин пожилого возраста преобладает конституциональный тип с умеренным или слегка повышенным отложением жира, укороченными конечностями, округлой головой и лицом, полной и укороченной шеей, сравнительно широкими и круглыми плечами. Им свойственны цилиндрическая грудная клетка, круглый таз с характерными отложениями жира, бедра округлые, смыкание ног полное. Это морфологическое описание предложено В.П. Чечовым (1978).

На основе морфологической типологии складывается впечатление, что ведущим морфологическим признаком среди женщин зрелого возраста является доминирование мезо- и эндоморфной оси соматотипа, а у практически здоровых женщин пожилого периода преобладает эндоморфия.

При обнаружении у женщин пожилого периода онтогенеза шести соматотипов, у женщин зрелого второго возраста происходит сужение представительства типов до пяти, с полным отсутствием пикнического и мезопластического типов, но появлением эурипластического низкорослого морфотипа.

Из 21 антропометрического параметра у женщин стенопластического типа (лептосомная группа конституций) отмечено наибольшее количество достоверных изменений, касающихся в особенности сегментов конечностей и периферического типа распределения жировой ткани.

Таким образом, в группе практически здоровых женщин зрелого возраста отсутствуют соматотипы мезосомной группы конституции (пикнический, мезопластический типы), выявляющей замедленные темпы изменения соматотипа, что является определенным маркирующим признаком при анализе морфологической типологии.

Среди педагогов проведена диагностика эмоционального выгорания (по В.В. Бойко). Среди педагогов преобладает фаза "напряжения", свидетельствующая о признаках "выгорания", когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Симптом "психосоматические и психовегетативные нарушения" в фазе "истощение" выявляют 84% педагогов, что подтверждают данные, получен-



ные при использовании метода вариационной пульсометрии. Симптом "неудовлетворенность собой", характеризующий неудачи или неспособность повлиять на психотравмирующие обстоятельства, человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями, выявили 15% учителей.

Около 10 % педагогов характеризует симптом "эмоциональный дефицит", когда кК профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности. Он не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу.

Кроме того, среди педагогов проведен многофакторный личностный опросник, результаты которого выявили высокий уровень по следующим шкалам:

1. "Невротичность" (24%). Главными особенностями лиц с высокими оценками по шкале "невротичность" являются высокая тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью. Эти особенности роднят их с лицами со слабым типом нервной системы. В случае высоких значений фактора "невротичность", как и в случае со слабым типом нервной системы, основной особенностью является снижение порогов возбудимости, повышенная чувствительность. Вследствие этого малозначащие и индифферентные раздражители легко вызывают неадекватные бурные вспышки раздражения и возбуждения.

2. "Раздражительность" (19%). Лица с высокими оценками по фактору "раздражительность" склонны к непостоянству, уклоняются от выполнения своих обязанностей, игнорируют общепризнанные правила, не прилагают усилий к соблюдению общественных требований и культурных норм, пренебрежительно относятся к моральным ценностям, ради собственной выгоды способны на ложь. Высокие оценки по фактору "раздражительность" более характерны для лиц с устойчивым кругом невротических реакций.

Таким образом, профессия учителя относится к разряду стрессогенных и требует от него больших резервов самообладания и саморегуляции.

Эффективная система сохранения здоровья педагогов предполагает комплекс мер и включает диагностические, медико- и психопрофилактические, просветительские и другие мероприятия.



На коллективном и индивидуальном уровнях работа по охране и укреплению здоровья педагогов должна проводиться непосредственно в образовательных учреждениях, что позволяет наиболее полно учитывать специфику их труда и образа жизни.

Предлагаемая инновационная модель включает различные подсистемы, или модули: информационно-познавательный, диагностический, профилактический, педагогический. Эти модули взаимосвязаны в силу относительности границ между профилактикой и медико-гигиенической информированностью, психотерапией и социально-психологическими воздействиями, рекреационно-оздоровительной и педагогической практикой.

Назначение информационно-познавательного модуля – проведение лекций, семинаров, диспутов, различных форм активного обучения по медицинским и психологическим проблемам охраны, укрепления и поддержания здоровья в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Функцией диагностического модуля является комплексная психодиагностика, а также донозологическая диагностика состояния здоровья, основанных на измерении функциональных резервов и адаптационных возможностей организма. На основе ответов учителей разрабатываются групповые и индивидуальные формы психопрофилактической и психотерапевтической работы. В случае необходимости учителю назначается диагностическое обследование у врачей-специалистов.

Профилактический модуль включает проведение психогигиенических мероприятий по снятию эмоционального напряжения, совершенствованию коммуникативной компетентности, выявлению конфликтогенов и др., а также рекреационно-оздоровительные мероприятия, обеспечивающие проведение спортивно-оздоровительных дней, недель здоровья, занятий в спортсекциях и бассейнах, физкультурминутки и др.

Функции педагогического модуля направлены на формирование у педагогов готовности быть учителем здоровья.

Центральной задачей системы является формирование адекватного отношения личности учителя к своему здоровью и здоровью учащихся.

Практическое интегрирование такой системы, функционирующей на принципах самоорганизации и самоуправления, в образователь-



ный процесс дополнительного профессионального образования позволит эффективно решать проблемы охраны и укрепления здоровья педагогов и формировать у них готовность быть учителем здоровья.

Непрерывное образование действительно может играть существенную социальную роль, так как оно противостоит целому ряду десоциализирующих влияний, адекватно социальному заказу и условиям инновационного развития. Возникновение широких возможностей образования, в том числе с применением новых дистанционных технологий обучения, способствует построению личностно-ориентированных траекторий обучения и позволяет взрослому человеку чувствовать себя полноценным и активным субъектом образовательного процесса, сохраняя профессиональное здоровье, свободно получая знания и умения, необходимые ему в условиях постоянного обновления социальной и профессиональной сферы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: автореф. ... дис. к.псих.наук. – М., 2002.
2. Дудченко З.Ф. Психологические особенности поддержания профессионального здоровья (на примере преподавателей вуза): автореф. ... дис. к.псих.наук. – СПб., 2003.
3. Лазебник Л.Б. Здоровье, болезнь и промежуточные состояния (к 60-летию принятия ВОЗ формулы здоровья) // Клиническая геронтология. – 2009. – № 1. – С. 3-9.
4. Малярчук Н.Н. Здоровьесозидающая деятельность педагогов / Н.Н. Малярчук // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 55-59.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2004.
6. Сейфулина Г.В. Профессиональные заболевания педагогов // Человек в системе образования: тенденции и перспективы: матер. Международная науч.-прак. конф. – Уфа: РИЦ Баш ГУ. – 2010. – С. 184-192.
7. Эбзеев М.М. Система формирования культуры здоровья и сохранения здоровья участников образовательного процесса в вузе // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Выпуск 9. – 2008. – С. 72-77.

## Глава 9

### УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Современный мир существует в режиме инноваций, которые стали необходимым атрибутом и движущей силой развития общества. Динамичная действительность требует постоянного обновления и соответствия происходящим трансформациям. Безотлагательный характер инноваций становится ключевым условием не просто выживания, а успешной жизнедеятельности в постиндустриальной среде. Изменения нужны, чтобы не выпасть из глобального потока цивилизационного развития.

В сложившихся социокультурных условиях особое признание получает инновационная практика образовательных организаций, ведущая к прогрессивным изменениям, соответствующим запросам общества. Эти изменения и поднимают систему образования на новую ступень, способствующую развитию и удовлетворению социальных потребностей.

Новые приоритеты образовательной политики ставят дошкольные организации на путь серьезных преобразований. Внедрение образовательного стандарта и ряда других документов способствовали интенсификации инновационных процессов в системе дошкольного образования.

В связи с этим сегодня практически каждая дошкольная организация работает в инновационном режиме. И это связано, в первую очередь, с тотальной перезагрузкой системы в соответствии с новыми директивами. Инновации в области педагогического процесса отли-



чаются тем, что "предметом" их деятельности является человек (ребенок или педагог). Именно на совершенствование процесса развития человека, личности направлены любые педагогические нововведения.

Это обстоятельство особенно повышает градус ответственности в педагогических исследованиях, остро поднимая проблему подготовленности организаций и самих педагогов к реализации инновационных проектов. Очевидно, что в условиях глобальных перемен в образовании, на первый план выдвигаются проблемы поиска новых подходов в ведении инновационной деятельности организации, обеспечения позитивной сензитивности ее членов к инновационным преобразованиям, способности к производительному и творческому труду.

Решением данной проблемы мы начали заниматься после открытия инновационных площадок в МБДОУ детском саду комбинированного вида № 59 города Ставрополя и МБДОУ детском саду № 34 "Родничок" города Пятигорска. Несмотря на разнящийся опыт участия в инновационной работе (в МБДОУ № 59 он имеется, а в МБДОУ № 34 такого опыта нет), подготовка персонала и создание специальных условий требовались в обеих организациях. Вопрос проведения особой работы по подготовке к освоению новшеств остро актуализируется в ситуации запуска инновационной площадки. Педагоги, помимо безапелляционного включения в режим комплексной инновации в рамках обеспечения стандарта, должны обладать дополнительной порцией "энтузиазма" и внутренней мотивации, чтобы настроиться на параллельную исследовательскую работу по улучшению одного из направлений деятельности дошкольной организации.

Каким же образом вывести коллектив на путь инновационного развития и преобразований? Мы понимали, что в совокупности организационных изменений человеческий аспект фундаментален, поскольку деятельность педагогов, а именно их способность творчески мыслить, проявлять инициативу, находить нестандартные решения, в конечном счете, определяют успешность любых новшеств.

Инновационным ресурсом педагога дошкольной организации являются не столько специальные знания и владение технологиями, сколько способность к профессионально-личностному развитию и саморазвитию, умение выходить за рамки шаблонных эталонов своей деятельности. Но как показывает практика, в данном аспекте существуют определенные негативные тенденции.



Не так давно в системе дошкольного образования было время жесткой регламентации деятельности работника. Тотальная заорганизованность педагогов в прошлом способствовала развитию крайне слабой их ориентации на реализацию инновационных преобразований, отсутствию заинтересованности в профессиональном развитии, повышении педагогической компетентности, что в настоящее время может послужить серьезным препятствием для нововведений. Довольно часто внедрение инноваций сопряжено с возникновением сопротивления со стороны педагогов, также существует проблема стабильного, но недостаточно квалифицированного персонала для проведения инновационных мероприятий.

Учитывая сложное положение с кадрами, одним из ведущих направлений реализации плана инновационных преобразований, мы определили обеспечение управленческого и методического сопровождения педагогов. Традиционная "работа с кадрами" не случайно модифицируется в "сопровождение". По мнению ученых, сопровождаемое развитие выступает альтернативой направляемому развитию. [8, С. 82].

Сущность процесса сопровождения в инновационной деятельности заключается в создании условий для перехода педагога от внешней помощи к самопомощи. Сопровождение в данном случае рассматривается неким видом недирективной поддержки, запускающей механизмы саморазвития, активизирующей собственные ресурсы педагога. То есть характерной особенностью процесса сопровождения является актуализация потенциала сопровождаемого, приобретение им собственного опыта решения профессиональных задач.

Учитывая вышесказанное, мы решили, что обеспечить готовность педагогов к инновационной деятельности можно через организацию сопровождения педагогов по двум направлениям: управленческому и методическому.

Управленческое сопровождение предполагает создание условий для творческого преобразования педагогической системы детского сада и организации инновационных процессов, направленных на улучшение педагогической деятельности.

Методическое сопровождение направлено на укрепление кадрового потенциала, повышение компетентности, в процессе которого педагог выступает как субъект профессионального и личностного развития. Оба направления создают условия для творческой работы пе-



дагогов, формируют готовность к новой организации профессиональной деятельности.

Мы согласны с мнением Л.Н. Прохоровой, что сопровождение педагогов на уровне управления включает, в первую очередь, создание социально-психологических условий в организации, обеспечивающих развитие каждого работника, его душевный комфорт [12, С. 34]. Социально-психологические условия направлены на создание благоприятного психологического климата в организации. В нашем случае данная задача включала ряд управленческих мероприятий.

1. Подбор и расстановка кадров. Чтобы сформировать дружный, работоспособный коллектив, этому вопросу нужно уделить особое внимание. Естественно, что в условиях кадрового дефицита, не всегда удается, чтобы в инновационной работе участвовали только высококвалифицированные педагоги, а расстановка кадров всегда осуществлялась на основе психологической и личной совместимости. Тем не менее, данные условия были нами выделены как ведущие в кадровой политике при организации инновационной работы.

2. Обеспечение психологического здоровья педагогов, преодоление эмоционального выгорания. Синдром выгорания – серьезное препятствие для осуществления инновационных процессов, проявления творческой активности педагога.

Установлено, что возникновение выгорания связано с рядом объективных факторов, которые пока прочно присутствуют в дошкольной системе: чрезмерная загруженность педагога (лишняя отчетность, оформление большого количества документации, работа без младшего обслуживающего персонала), низкий статус профессии педагога в среде родителей, повышение требований к уровню профессионализма и аттестации и т.д. [12, С. 35].

Естественно, что выгорание педагога значительно осложняет включение его в творческую работу, проявление им инициативы и самостоятельности. Проведение мер по профилактике выгорания на инновационных площадках включало выявление уровня эмоционального выгорания в коллективе с участием психолога, а также проведение комплексной работы по профилактике и коррекции данного состояния (в том числе и решение задачи создания благоприятного психологического климата в организации).

3. Демократический стиль управления, делегирование полномочий.



В настоящее время особенно остро ставится вопрос о проведении инновационной политики с позиции гуманистической парадигмы, когда меняются подходы к управленческой деятельности. В традиционной парадигме управления, когда главной задачей было применять методы воздействия на подчиненных и контролировать добросовестное выполнение обязанностей, применялись субъект-объектные отношения.

В гуманистической парадигме отношения управляющего корпуса и подчиненных базируются на субъект-субъектной основе, применяется метод делегирования полномочий в режиме коллегиального управления. Такой стиль управления позволяет создать условия для проявления работником творческой инициативы и самостоятельности в выборе вариантов решения профессиональных задач. В данном случае разрушается идеология отношений, когда присутствует только единственно правильное решение, напротив, утверждается плюралистический подход, при котором обсуждаются различные позиции, принимаются лучшие варианты решений.

Таким образом, для оптимизации психологического климата и создания демократического стиля управления в дошкольных организациях было предусмотрено введение новых структурных подразделений: научно-методического совета и творческой лаборатории.

Научно-методический совет является управляющим и координирующим органом по реализации инновационного проекта, выработке стратегических решений в вопросах планирования, разработки, анализа, коррекции образовательного процесса. В его состав входят руководитель инновационной деятельности – заведующий дошкольной образовательной организацией, научный руководитель инновационной работы – ученый ГБОУ ВО СГПИ, ответственный исполнитель – старший воспитатель. В компетенцию научно-методического совета входит:

- создание коллектива единомышленников, который разрабатывает стратегию проведения инновационных преобразований;
- оснащение материально-технической базы, создание развивающей предметно-пространственной среды;
- расширение социальных связей дошкольной организации;
- обеспечение повышения компетентности педагогов по проблеме инновационной деятельности.

В творческой лаборатории представлены педагоги, имеющие творческий потенциал и знания в области методики дошкольного образо-



вания. Лаборатория является звеном, непосредственно реализующим решения и рекомендации, принятые научно-методическим советом. В ее состав входят воспитатели групп, воспитатели-специалисты (воспитатель по изобразительной деятельности, воспитатель по физкультуре), музыкальный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог.

4. Создание коллектива единомышленников. Эффективность управления творческим коллективом во многом зависит от наличия единомышленников, способных не только работать вместе, но и связанных общими интересами, имеющих единую систему ценностей, таких как творческий подход к работе, позитивное отношение к новшествам, взаимопомощь, поддержка и др.

Сплочение коллектива и преобразование его в команду – одна из наиболее сложных задач инновационного управления. Довольно часто в коллективах присутствует разобщенность и безразличие друг к другу, люди работают "рядом", и это даже является нормой. Но в условиях инновационной деятельности принципиально важным становится проведение работы по сплочению коллектива, ведь при внедрении нового, происходит ломка устоявшегося порядка вещей, привычек, того, что раньше казалось незыблемым. Если в коллективе создана команда единомышленников, действует метод заражения, процесс перехода эмоционального состояния от одного индивида к другому [6].

По этой причине в арсенале управления инновациями актуализируется опыт возрождения традиций коллектива. В благополучном, работоспособном коллективе всегда есть традиции, которые способствуют сохранению здорового равновесия. В наших дошкольных организациях были предприняты особые усилия по укреплению уже имеющих традиций: посвящение в члены коллектива (для молодых специалистов), чествование педагогов, проработавших 10, 15... лет в коллективе, проведение совместных досугов (выезды на природу, посещение театра), празднование юбилеев детского сада и др.

Кроме этого стали вводиться новые формы командопостроения: промежуточные отчеты о реализации инновационного проекта, конкурс по благоустройству территории детского сада, отчеты на тему "Мой отпуск" и др. Мы считаем, что проведение неформальных мероприятий позволит выработать дружеские взаимоотношения, взаимопонимание, общие взгляды и подходы к решению профессиональных задач, что даст возможность рассчитывать на качественную работу.



5. Совершенствование системы стимулирования педагогов. За реализацию инновационного проекта работники каждого детского сада материально поощряются в виде ежемесячных стимулирующих выплат. В житейской практике бытует стереотип, что удовлетворение может принести только материальное вознаграждение. Однако опыт других учебных [8; 12] и наш собственный показывает, что не менее эффективным является применение методов морального поощрения: благодарности, позитивной оценки труда, психологической поддержки. Людям важно внимание, признание результатов их деятельности, затраченных усилий. Применение подобных управленческих действий, с одной стороны, способствует формированию правильных ценностных ориентаций педагогов ("За что хвалят?"), а с другой – создает позитивный настрой и эмоциональный комфорт работников.

Переход на работу в инновационном режиме – это чрезвычайно сложная задача, к которой современный воспитатель должен быть хорошо подготовлен. Проблема состоит не в том, что педагог не хочет изменяться, а в том, что изменяться на самом деле сложно. В условиях введения инноваций происходит перестройка деятельности методической службы. Специалист методической службы (старший воспитатель, заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе) не просто организует повышение профессионального уровня педагогов, он выстраивает систему научно-методического сопровождения. Новая модель такой системы ориентирована на координацию научно-исследовательской деятельности педагогов, поддержку инновационных процессов развития организации.

Обновление деятельности методической службы в инновационном режиме мы предусмотрели по следующим направлениям.

1. Сотрудничество с научным руководителем, консультантом инновационной деятельности. Научно-методическая работа – это синтез двух процессов: научно-исследовательского и собственно методического. В ходе реализации инновационного проекта, прежде всего, необходимо осуществлять экспертизу фактов и явлений, которые положены в основу обновления педагогического процесса, производить отбор, освоение и разработку позитивных инноваций. Очень трудно и нерезультативно внедрять новшества без научного обоснования производимых действий. Ввиду того, что практические работники не всегда владеют методологией ведения исследовательской деятельности, слабо ориентируются в теоретических и научных концепциях,



существует потребность в активном, долговременном сотрудничестве с научным руководителем, консультантом.

2. Использование андрагогического подхода в реализации задач методического сопровождения. Основной функцией методической службы является повышение профессиональной компетентности педагога, содействие его постепенному включению в самостоятельную работу по освоению инноваций. Особенность работы состоит в том, что мы имеем дело со взрослыми людьми. В данном случае происходит смещение фокуса воздействий на педагога как субъекта собственной деятельности, что остро актуализирует его активную и самостоятельную позицию в обучении. Следовательно, задачей методического сопровождения является преобразование процесса передачи знаний в деятельность по развитию личностного потенциала педагога. В данном случае становится важным не столько умножение знаний педагога, сколько создание условий для развития у него внутренней мотивации на личностный рост и совершенствование в деятельности, включение в процесс самостоятельного поиска.

3. Осуществление дифференцированного подхода к развитию профессионального потенциала педагогов. В тактическом плане данное направление было реализовано посредством создания в дошкольных организациях разноуровневых объединений педагогов с учетом их подготовленности, профессиональных интересов и потребностей. Для каждой группы были определены целевые установки в соответствии задачами инновационной работы. Деление на объединения осуществлялось на основе мониторинга, включающего самоанализ педагогов и оценку их деятельности специалистом методической службы. Так, в нашем случае были выделены три уровня объединений: 1 – группа становления мастерства, 2 – группа совершенствования мастерства, 3 – группа профессионального мастерства.

4. Введение системы адресного методического сопровождения работников. Развитие профессиональных компетенций успешно осуществляется при соблюдении требования адресности, актуальности знаний. Педагоги заинтересованы в получении только той помощи, которая имеет практическую ценность лично для них. Изучение общих и индивидуальных проблем, затруднений педагогов в реализации инновационного проекта поможет значительно оптимизировать рост профессионального мастерства и повысит качество деятельности. Для сбора данных о возможных затруднениях педагогов мы использовали



беседы, анализ деятельности, анкетирование, что позволило выявить проблемные зоны и обеспечить лично-ориентированный подход в повышении компетентности.

5. Реализация деятельностного подхода в процессе повышения профессионализма педагогов. Личностные приоритеты в развитии педагога предполагают усиление роли технологий "активного обучения", стимулирующих развитие и саморазвитие работников. Основными признаками таких технологий являются проблемность, личное взаимодействие участников, ориентированность на индивидуализацию. Их использование в работе с кадрами стимулирует к освоению инноваций, повышает творческий потенциал, усиливает субъектную позицию участников. Учитывая это, в выборе форм методической работы с педагогами-участниками инновационной деятельности, приоритетными стали ролевые (игры, тренинги и др.) и проблемные формы (дискуссии, мозговой штурм, круглый стол и др.) взаимодействия. Использование интерактивных форм в работе с педагогами позволило значительно повысить их мотивацию к получению знаний, развить коммуникативные способности, творческий подход в решении профессиональных задач.

Таким образом, инновационные механизмы развития общества и образования стимулируют дошкольные организации к обновлению своей деятельности посредством перехода в режим развития, освоения разнообразных инициатив и новшеств. Это обстоятельство предусматривает необходимость обеспечения всесторонней поддержки педагога для эффективного включения его в инновационную деятельность, что делает обязательным создание условий управленческого и методического сопровождения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аввакумова О.Б., Тырина Т.Б. Индивидуально-дифференцированный подход в методическом сопровождении кадров в условиях введения ФГОС ДО // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2016. – №7. – С. 25-32.
2. Белая К. Ю. Научно-методическая или методическая работа в ДОО? // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – №8. – С. 78-83.



3. Белая К. Ю. Организация инновационной деятельности в ДОО: методическое пособие. – М.: ТЦ сфера, 2017. – 128 с.
4. Внедрение ФГОС ДО в практику работы дошкольных образовательных организаций / сост. Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 344 с.
5. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами: Нормативные документы и практика. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 128 с.
6. Давыдова О.Н. Технологии тимбилдинга как форма работы с педагогическим коллективом // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – № 9. – С. 109 – 114
7. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
8. Кузнецова С.В., Пронина М.Ю., Ромахова М.В. Инновационный поиск: Обновление системы методической работы в ДОО. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 128 с.
9. Клочко В. Е. Психология инновационного поведения: монография / В.Е. Клочко, Э. В. Галажинский. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. – 240 с.
10. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2006. – 944 с.
11. Настольная книга старшего воспитателя / авт.-сост. Ю.А. Афонкина, З.Ф. Себрукович. – Волгоград: Учитель, 2015. – 153 с.
12. Прохорова Л.Н. Эффективное управление социально-психологическим климатом в педагогическом коллективе // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – № 9. – С. 31-41.
13. Прохорова Л.Н. Социально-психологические аспекты управления творческим коллективом. – 2015. – №2. – С. 12-27.
14. Теоретические и практические аспекты повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т.В. Поштаревой. – Ставрополь: Литера, 2015. – 108 с.

## Глава 10

---

### ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

---

#### 10.1. АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

---

В настоящее время проблема исследования ответственности является объектом пристального внимания многих наук: педагогики, социологии, психологии, философии. [1]

В исследовании отдельных сторон ответственности выделяются следующие направления: соотношение свободы и ответственности, социальная и личная ответственность, ответственность как нравственная категория, соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности, ответственность как действие, воспитание ответственности, ответственность с позиции каузальной атрибуции.

В философских и психолого-педагогических источниках термин "ответственность" используется при рассмотрении базовых показателей личности: интеллекта – сознание ответственности, характера – воспитание ответственности общения где рассматриваются ответственные отношения.

Термин "ответственность" также используется для описания различных качеств, свойств, процессов и состояний личности: активности инициативности, конформизма, настойчивости, восприятия [5].

Так, в философской, педагогической, социальной и психологической литературе зачастую отождествляются понятия такие как, "ответ-



ственности" и "отношения ответственной зависимости", что не считается правомерным. Объясняется это тем, что ответственное отношение ситуативно, а ответственность является устойчивым качеством личности. Необходимо дифференцировать ответственность с позиции морально-этической и социальную ответственность рассматривать как профессиональное целеполагающее качество личности.

Как отмечает А.Г. Спиркин, чувство ответственности сопровождает не любой поступок личности, а только социально значимый. Объективная основа ответственности личности перед социумом и самим собой, по мнению автора, – это реальная связь общества и человека, имеющая противоречивый характер. Автор указывает на существование социальных норм, но и наличие свободы выбора, вместе с тем и возможность их нарушения. Если отсутствует выбор, то в данном случае отсутствует и ответственность. Социальные условия оказывают влияние на проявление ответственности субъекта. Ответственность как форма проявления взаимодействия личности и общества носит и личный, и общественный характер. Существует не только ответственность человека перед обществом, но и общества перед человеком [9].

Кроме того, природа ответственности рассматривается в сферах деятельности, личностной: субъективной и объективной личной, индивидуальной и коллективной. Необходимо указать на то, что в исследовании ответственности еще многое предстоит основательно изучить и осмыслить, так как необходим более тесный союз философов, педагогов, психологов, социологов и представителей других наук, способных говорить на "одном языке" и учитывать целостный характер данного термина. Причиной в данном случае может послужить попытка разграничения ответственности на ретроспективную, настоящую и перспективную ответственность во временном аспекте [2].

Одна из наиболее разрабатываемых сторон ответственности в настоящее время это проблема ее воспитания. Необходимо отметить, что в отечественной психологии на сегодняшний день не решена проблема сензитивных периодов для воспитания ответственности и вопрос возраста, в котором она начинает появляться. По данным исследователей этот возрастной период варьируется от 5-6 лет до юношеского возраста.

Вместе с тем, важно учесть, что ответственность рассматривается на различных уровнях: внешнем и внутреннем, сознательном и бессознательном.



Итак, по мнению большинства авторов по исследуемой проблеме можно сделать следующие выводы:

1) человек может быть ответственен в той степени, в какой он свободен в своих действиях. А подлинно свободен он лишь в реализации собственного замысла и принимает и несет ответственность только за то, что находится в пределах его прямого или косвенного влияния;

2) в условиях predetermined социальной ситуации, как и при непредсказуемой ситуации, сама социальная ситуация не обладает свободой рационального выбора. Внутри неё отсутствует место ответственности и нравственному действию. Это важно помнить лицам, принимающим сценарий другого человека как безусловное руководство к действию.

Исходя из вышеизложенного, можно считать важным включить развитие нравственной культуры человека в мотивационно-ценностный компонент разрабатываемой нами модели развития социальной ответственности студентов педагогического вуза.

Несмотря на существование разнообразных подходов к изучению понятия "ответственность" и большое количество работ, проблема комплексного исследования ответственности как системного качества личности, определения условий для формирования и развития её остаются открытыми. Необходима целостность в исследовании основных компонентов ответственности – эмоционального, динамического, когнитивного, регуляторного, мотивационного и результативного в их взаимосвязи.

Теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что социальной ответственности до недавнего времени уделялось недостаточное внимание, вместе с тем сам феномен ответственности находился в центре внимания отечественных и зарубежных ученых, таких как Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, К. Муздыбаев, В.Д. Небылицын, Н.И. Рейнвальд, Ф. Перлз, Дж. Роттер.

По мнению С.Л. Рубинштейна, поведение человека детерминировано внешней и внутренней детерминацией. Внутренняя детерминация поведения личности включает подчеркивание внутреннего момента самоопределения, верность себе, не одностороннее подчинение внешнему. Проявляется такая детерминация через позицию человека "я сам". Другая – внешняя детерминация предусматривает отсутствие избирательности, сопротивляемости по отношению к внешним воздействиям, приспособление к ним и проявляется в позиции "как



все", внутреннюю пустоту. Совершая поступки "как все", личность отказывается от собственной ответственности за свои действия. Вместе с тем позиция "я сам" отражает безразличное отношение личности к миру, стимулирует ее личную ответственность. Подлинность человеческого существования, по утверждению С.Л. Рубинштейна, заключается в "изменении обстоятельств" и "самоизменении" [11]

При обосновании феномена ответственности, С.Л. Рубинштейн обратил особое внимание не только на реализацию того, что требует ситуация или общественная необходимость, но и то, что он мог бы сделать сам. В данном случае речь идет о возможности личности превосходить результаты своих действий. Соответственно, оценка поступка при таком подходе исходит не из того, что "воспоследовало", а только из того, "что из объективно последовавшего могло быть предусмотрено".

Следовательно, изучение вопросов ответственности в отечественной педагогике и психологии осуществлялось в основном в двух аспектах – моральном и когнитивном. Первый включал регуляцию поведения человека на основе нравственного выбора, второй выстраивался на основе предвидения. Вместе с тем ответственность приписывается внешним и внутренним факторам и имеет связь с внешними и внутренними детерминантами.

Важно указать на то, что социальная ответственность является деятельностной характеристикой личности, которая, в свою очередь, как активный участник жизненного процесса принимает ответственность за его результаты. Если этот процесс отличается определенностью, способностью к изменениям, направленностью на ценностное отношение к другому человеку, внутренней устремленностью человека действовать на благо людей, социума, человечества в целом, в котором согласуются личностные и общественные ценности и ценностные ориентации личности, следовательно, такое отношение обладает всеми признаками социальной ответственности и проявляется в деятельности.

А.С. Макаренко доказал, что опорой для ответственности как социального свойства личности служат отношения зависимости. Это происходит при разных обстоятельствах таких как, кто-то находится в трудной жизненной ситуации, не имеет возможности достичь желанной цели самостоятельно без участия другого, сам человек считает, что от его труда, усилий зависит судьба общего дела группы, коллектива. В таком случае ответственность может обозначать социальное свойство



и быть показателем высокого уровня социального развития человека и сформированной его нравственной позиции [14].

При рассмотрении деятельности как основы формирования социально ответственной личности, в качестве доминанты обозначается реализация "потребности быть личностью", которая, по словам А.В. Петровского, является одной из высших социогенных потребностей человека.

Такое понимание ценности, особенно заключительная его часть, важно для осмысления сущности социальной ответственности и возможности рассмотрения ее в качестве ценности и определения ее места в современной аксиологической системе.

Теоретический анализ взглядов классиков педагогики (А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, И.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) позволил выявить их гуманистическую направленность. Одними из первых, кто обозначил и обосновал проблему ценностей образования, были В.А. Славенкин, Н.Д. Никандров, Е.Н. Шиянов и др. Интерес к вопросам ценностей в образовательном пространстве объясняется существующим социальным кризисом, выражающимся в угасании нравственных ценностей в обществе, подмене духовных ценностей материальными. Н.Д. Никандров отмечает, что ценностная основа системы образования раскрывается в интериоризации ценностей учения, в уважении к себе и другим, в проявлении ответственности [7].

С точки зрения В.А. Караковского, в педагогической науке рассматриваются в большинстве своем такие общечеловеческие ценности, как Мир, Земля, Человек и его Жизнь, Знания, Культура, Семья, Отечество (Караковский В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1993).

Вышеизложенное позволяет сформулировать рабочее определение социальной ответственности как нравственно-ценностного устойчивого личностного образования, развивающегося в процессе обучения и воспитания, определяющего поведение студентов на основе осознания ими социально-правовых норм, принятия духовных и нравственных ценностей общества, особенностей личного выбора, преобразования общественно-значимых ситуаций через организацию деятельности, достижения поставленных целей и преодоления возникших препятствий.

Учитывая различное трактование категории "ответственность", отечественные ученые правомерно отмечают, что в субъективном плане ответственность выступает как важнейшее нравственное и социально-



психологическое качество личности. Черта ее характера, связанная с внутренней свободой, свободой воли. С точки зрения объективности, чувство ответственности проявляется в свободной воле человека, то есть в его творческой активности и одновременно в свободе воли, то есть социально-необходимом ограничении свободы воли, которое достигается посредством системы внешней подотчетности, путем самоконтроля и саморегулирования поступков.

Учитывая рассмотренные позиции отечественных ученых, под ответственностью следует понимать процесс принятия и выполнения личностью определенных обязательств, предъявляемых обществом, группой или другой личностью.

Регуляция ответственности производится посредством социальных норм и реализуется через формы социального контроля и понимание ответственными субъектами взаимодействия своей общественной роли. Категория ответственности присутствует во всех сферах жизни и деятельности социума: политике и экономике, праве и морали, искусстве и т.п. Ответственность выступает одним из главных компонентов управления, производства, быта, досуга, культуры. Личность, как социальное существо, принимает и несет ответственность за свои ценностные установки и ориентации, взгляды, за правильное понимание нравственного долга, за свои действия в пределах тех возможностей, обусловленных социальными отношениями, обстоятельствами и ситуациями. Главная особенность ответственности как социальной категории состоит в том, что она включена во все виды деятельности человека как их качественный показатель, результатом которой является социальная ответственность.

Изучая феномен социальной ответственности личности, ученые опираются на то, что человек осуществляет свое поведение исходя из личного выбора целей и средств их достижения. Этот выбор не произволен, основой является сложное взаимодействие объективных условий и субъективного фактора. Последний может совпадать или расходиться с ценностями и нормами общества. Данное положение определяет характер поведения личности как общественной или антиобщественной, ответственной или безответственной.

Следовательно, обобщая философские и социальные теоретические подходы к вопросу развития социальной ответственности личности, можно утверждать, что в мировой философии и социологии заключен обширный материал, раскрывающий феномен социальной



ответственности человека, реализующего собственный потенциал в социально-экономической жизнедеятельности.

В развитии социальной ответственности у студентов педагогического вуза одной из важных идей выступает идея целостности человека как культурного существа. Чем богаче сложившаяся у личности в процессе его приобщения к культуре совокупность способностей, потребностей и умений, чем более он духовен, тем выше уровень его культуры. Такой человек способен направлять свои знания, умения, навыки на решение задач саморазвития и устойчивого развития общества, страны.

Социальная ответственность личности регулируется социальными нормами и реализуется через формы социального контроля, через понимание ответственными субъектами своей общественной роли. Особенностью ответственности как социального явления является то, что она включается во все сферы человеческой деятельности как их качественный показатель, регулятором которой является социальная ответственность.

Социальная ответственность отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в обществе социальных норм, отвечать за принятие и выполнение личностью определенных обязательств, основанных на требованиях, предъявляемых обществом и готовность личности дать отчет за свои действия.

## 10.2. СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И КОМПОНЕНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Социальная ответственность личности возникает при выполнении служебных, гражданских, общественных, семейных, и личных обязанностей. Подобный вид ответственности рассматривается как индивидуальная, групповая и общественная и имеет неразрывную связь с реализацией социальных инициатив посредством установленных социальных целей. Сознательно свободная личность по собственной инициативе имеет возможность расширения области своей ответственности перед социумом.



Следуя намеченному ранее пути исследования социальной ответственности, подвергнем педагогическому анализу проблему ответственности в социальном аспекте и попытаемся выяснить, что представляет собой социальная ответственность будущего педагога и каковы ее структурные компоненты. Обозначение структурных элементов позволит нам определить множество их потенциальных состояний.

Социальная ответственность формулируется нами как устойчивое нравственно-ценностное личностное образование, включающее стратегию социально ответственного поведения личности, основой которой является сознательная установка на активное и добровольное выполнение социальных ролей в соответствии со своими поступками и их последствиями с нормами и ценностями общества, а также в готовности нести ответственность за полученный результат. Социальная ответственность раскрывается в следующих структурных компонентах:

- мотивационно-ценностный,
- когнитивный,
- деятельностный,
- рефлексивно-прогностический.

Степень развития обозначенных компонентов может быть различной и, тем самым, отражать уровень социальной ответственности человека.

Так как в данном исследовании рассматриваются проблемы развития социальной ответственности будущих педагогов, следует раскрыть ее компонентную структуру.

Социальную ответственность можно обозначить как устойчивую стратегию социального поведения личности, которая является его значимым регулятором. Характеристика социального поведения раскрывается через совокупность действий, которые социально обусловлены языком и другими знаково-смысловыми образованиями, с помощью которых личность либо социальная группа участвует в общественных отношениях, взаимодействует с социальной средой. Социальное поведение содержит действия личности по отношению к другим людям, обществу и предметному миру. Подобные действия регулируются обществом и относятся к внешней регуляции, а также сознанием личности, представляющим внутреннюю регуляцию.

Социальное поведение включает: любое поведение индивида, на которое влияет присутствие, мнения, эмоции, установки и действия других людей; поведение индивида, оказывающее влияние на мне-



ние, чувства, действия других людей; поведение, усваиваемое в результате действия социальных факторов; поведение индивида, которое определяется преимущественно социальной группой.

В ходе анализа компонентной структуры социальной ответственности будущего педагога необходимо выделить и обосновать основные критерии, а также показатели их сформированности. Условием для понимания служит утверждение, что критерии – это признаки, на основе которых производится суждение или оценка. Выделение критериев оценки социальной ответственности будущих педагогов выполнялось с учетом требований к их обоснованию, которые были разработаны Л.Н. Макаровой, А.А. Усовым, И.Ф. Исаевым и др. К подобным требованиям относятся следующие:

- критерии должны раскрываться через ряд качественных показателей (признаков), на основании проявления которых, можно сделать вывод о той или иной степени выраженности исследуемого качества;
- критерии должны отражать динамику измеряемого качества в культурно-педагогическом пространстве и во времени;
- критерии должны охватывать основные виды педагогической деятельности;
- критерии должны быть понятны участвующим в педагогическом процессе.

Критерием оценки сформированности когнитивного компонента социальной ответственности будущих педагогов выступает социальная осведомленность.

Этот критерий раскрывает следующие показатели:

- 1) знания о содержании основных социальных ценностей;
- 2) знания о базовых социально одобряемых стратегиях ролевого поведения;
- 3) осознание личного и социального значения их норм;

При определении содержания указанного компонента социальной ответственности будущих педагогов, мы основывались на следующем суждении: система знаний человека о содержании, средствах, способах поведения, служащая для него реальной опорой при его осуществлении, является ориентировочной основой социального поведения.

П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина обозначают ориентировку и ориентировочную основу деятельности как образ среды и образ действия, соединенные в единый структурный элемент, который служит основой для управления действием. Степень эффективности ориентировочной



основы поведения обусловлена степенью верности и полноты знаний, составляющих ее содержание[12].

Социальный статус будущего педагога, по словам Л.П. Крысина, является формой общественного его поведения, обусловленная его положением:

– в некоторой микрогруппе, например, в семье, в производственной, учебной, спортивной, военной группе – социальные роли отца и сына, начальника и подчиненного, учителя и ученика, тренера и спортсмена, командира и солдата;

– в некоторой ситуации общения, например, в ситуации купли-продажи, приема у врача, судебного заседания и т.п. (социальные роли покупателя и продавца, врача и пациента, судьи и подсудимого).

Существенным компонентом такой роли является ожидание: то, чего ожидают окружающие от поведения индивида, они вправе требовать от него; он же обязан в своем поведении соответствовать этим ожиданиям. Например, школьный учитель по своей профессиональной роли обязан передавать свои знания ученикам и вправе требовать от них внимания и прилежания (это их обязанность). Следовательно, социальные роли выступают своеобразными шаблонами взаимных прав и обязанностей [9].

Необходимо отметить факт, что усвоение будущими педагогами обязанностей и прав, соответствующих конкретным социальным ролям и их социальным нормам, позволяет предвидеть результаты собственного социального поведения, а также обеспечивает их социальную осведомленность. В качестве показателя социальной осведомленности как критерия оценки социальной ответственности будущих педагогов мы выделяем знания о базовых социально одобряемых стратегиях ролевого поведения, а также об их нормах.

С учётом социального статуса студенческой молодёжи, можно утверждать, что студенты уже выполняют определенные социальные роли в достаточном объёме. Это роли студента, гражданина и др. В то же время, некоторые социальные роли только начинают осваиваться молодыми людьми: профессиональные роли, семейные роли и т.д. Следовательно, в содержании социальной ответственности будущих педагогов отражены как реально выполняемые социальные роли и определяющие их социально значимые нормы, ценности и цели общества, так и осваиваемые в процессе социального воспитания социальные роли. Отметим, что социальная ответственность будущих педа-



гогов отражается не только в реализации актуальных социальных ролей, но и в активном, осознанном и добровольном освоении ими потенциальных социальных ролей, в том, как они интериоризируют социальные нормы, охраняющие ценности общества.

При обозначении очередного показателя социальной осведомленности как критерия оценки социальной ответственности будущего педагога – знания о содержании основных социальных ценностей и осознание социального и личного значения их норм, был учтён тот факт, что личность при планировании и контроле социального поведения использует накопленные обществом знания о содержании и способах, а также о социальном и личном значении действия. Важнейшими ориентирами личности в жизни, безусловно, являются социальные ценности.

Таким образом, ценности направляют, а их нормы, разрешают, запрещают или предписывают характер отношений, формы поведения, цели и способы их достижения. Для того, чтобы социальные ценности и охраняющие их нормы стали реальными ориентирами социального поведения, студенту необходимо усвоить содержание самой социальной ценности и понять охраняющую её норму – признать ее личную и социальную необходимость.

Критерием оценки сформированности мотивационно-ценностного компонента социальной ответственности будущих педагогов выступает просоциальная направленность, которая проявляется в следующих показателях:

- просоциальные ценности и ценностные ориентации;
- альтруистические мотивы;
- социальная направленность признаваемой ответственности.

Необходимо учесть, что направленность социального поведения будущих педагогов может быть негативной – антисоциальной, нейтральной – асоциальной и позитивной – просоциальной. "К просоциальному поведению относится помогающее, альтруистическое поведение, которое представляет собой целенаправленное, сознательное, добровольное, не основанное на расчете оказание помощи другим людям, группам, обществу"[7].

Просоциальная направленность задаёт соответствующее направление социального поведения человека, содержание же ее определяется устойчивыми отношениями, мотивами и ценностными ориентациями.



Одним из показателей просоциальной направленности как критерия оценки социальной ответственности будущих педагогов являются альтруистические мотивы социального поведения. Они основаны на стремлении к учету и охране интересов других людей, коллектива, общества, желании принести пользу людям, обществу, коллективу, чувстве долга, бескорыстном стремлении к оказанию помощи и поддержке, потребности в опеке, утешении, защите, заботе о нуждающихся [6].

В науке сложилось несколько точек зрения, которые объясняют природу альтруизма:

1. Альтруистические нормы, выражающиеся в потребности отдавать и выступающие как норма социальной ответственности. В соответствии с ней, ты должен помочь человеку, если достижение его цели зависит от тебя. Степень актуализации этой нормы в сознании индивида обуславливает меру следования человека этой норме. Она же определяется опытом человека. Эксперименты Гринласса показали, что альтруистическая "норма социальной ответственности", которая определяет стремление помогать всем людям, актуализируется тогда, когда предыдущая помощь индивидууму имела позитивный характер или же вообще отсутствовала. Если же она имела негативный характер, то актуализируется "норма реципрокности" (добро за добро).

2. С точки зрения бихевиоризма, альтруизм является поведением, которое обусловлено позитивным или негативным эмпатическим подкреплением (т.е. исчезновением неприятного чувства, которое возникает при виде чужих страданий или появлением приятного чувства при виде освобождения другого человека от подобных страданий). Здесь альтруизм приравнивается к эгоистическому поведению. Вейсс и другие авторы считают, что альтруистический поступок имеет самостоятельное подкрепляющее значение.

3. С точки зрения психоанализа, альтруизм проявляется в стремлении нивелировать характерное человеку чувство вины перед другим с помощью бескорыстного поступка. Исходя из этой гипотезы, авторы предположили, что индивиды, нарушившие какое-либо правило, будут более склонны к альтруистическому поведению. Подобные результаты были получены Харрисом и другими исследователями. Например, верующие, идущие исповедоваться, жертвуют гораздо более крупную сумму на благотворительные цели, чем верующие после исповеди. По мнению авторов, этот феномен объясняется уменьшением чувства вины после исповеди.



Альтруистическим поведением является поведение, которое направлено на благо иных лиц или социальных объединений, вне связи с любыми внешними поощрениями. Зарубежная педагогика параллельно с этим понятием широко использует термин просоциальное поведение, носящий общий характер и охватывающий различные формы поведения, которые осуществляются в интересах какого-либо "социального объекта" (человека, коллектива, общественной организации и т.п.) в отличие от поведения, которое преследует сугубо личные цели. Альтруистическое поведение является частным случаем просоциального. Данная ориентация имеет общегуманный характер и проявляется в различных жизненных ситуациях, практически не связанной с принадлежностью субъекта к какой-либо общности. Так, субъект может оказывать поддержку и помощь постороннему человеку или группе людей, не имея никакого отношения к ней. В развитии нравственного облика личности принцип альтруизма играет важную роль.

При принятии решения проявления альтруистического поведения, по Дж. Родин, Б. Латане, каждый участник ситуации руководствуется наличной у него степенью ответственности.

Большинство исследователей осуществляет либо личностно-нормативный, либо эмоциональный подход к анализу мотивационных детерминант альтруистического поведения, причем чаще всего эти подходы исключают друг друга. Наиболее перспективными представляются попытки синтеза обоих аспектов [5].

Самая распространенная норма помощи – это норма социальной ответственности, предполагающая помощь тем, кто нуждается и зависит от нашей помощи. Действует несколько факторов, когда решение человека помогать обуславливается нормой социальной ответственности. Один из детально изученных факторов – это присутствие других, например, случайных прохожих, и их влияние, когда появляется возможность оказать помощь, особенно если человек в ней срочно нуждается. Эти наблюдатели могут повлиять на действие нормы социальной ответственности и, соответственно, на решение помочь тремя способами: выступая как источник помощи, как источник информации о том, требуется помощь или нет, и как источник одобрения или неодобрения, когда человек помогает или не помогает другим.

В мотивации социального поведения будущего педагога побудительную и направляющую функции выполняют его ценностные ориен-



тации. Следует согласиться с точкой зрения М. Рокича, которая раскрывает индивидуальную систему ценностных ориентаций как систему убеждений, определенную на всю жизнь с учетом предпочитаемых типов поведения и целей, структура которой выступает определяющей также и для структуры мотивации. М. Рокич структурировал ценности на инструментальные (способствующие) и терминальные (конечные).

Инструментальные ценности являются альтернативными типами поведения, с помощью которых личность достигает желаемого результата. В содержание терминальных ценностей входят основные цели, которые человек хочет достичь в своей жизни. Терминальные цели будущего педагога, которые направлены исключительно на собственное благополучие, имеют выраженный индивидуалистический характер, то есть показывают отсутствие у него просоциальной направленности и, как следствие, социальной ответственности [3, 7].

Исходя из этого, именно просоциальные ценности и ценностные ориентации необходимо относить к показателям просоциальной направленности как критерия мотивационно-ценностного компонента социальной ответственности будущих педагогов.

Следующим компонентом социальной ответственности будущих педагогов выступает рефлексивно-прогностический. В качестве его критерия мы выделяем социальную самостоятельность, проявляющуюся в таких показателях, как умение прогнозировать социально значимые и личные последствия своих действий, способность к рефлексии своего поведения, характер атрибуции ответственности, способность к эмпатии.

Теоретико-методологический анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что на текущий момент не существует общепризнанного определения понятия "самостоятельность". Г.Г. Голубев и К.К. Платонов рассматривают самостоятельность, ставшую чертой характера, как способность работать без помощи других, независимо от того, выполняется ли работа по заданию руководителя или по собственной инициативе. П.М. Якобсон раскрывает сущность самостоятельности в определении человеком своих поступков, опираясь на свои знания, убеждения, представления о действиях, необходимых в определенных ситуациях [8, 6].

Самостоятельность как одно из ведущих качеств личности выражается в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться



ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

Социальная самостоятельность возможна при условии такого совпадения интересов и потребностей студента с интересами и потребностями общества, при котором общественно значимое воспринимается им как значимое для него самого и предполагает прочную аффективную сопереживающую связь с обществом. При этом личность сознательно подчиняет общественным интересам собственную волю и деятельность. Исходя из этого значимым показателем социальной самостоятельности как критерия оценки рефлексивно-прогностического компонента социальной ответственности будущих педагогов необходимо считать способность к эмпатии.

Заметим, что в определениях "эмпатия" сочетаются три аспекта: точное понимание мыслей, чувств и потребностей людей, ценностное "вчувствование" в происходящие события и надежная аффективная сопереживающая связь с окружающими. Без эмпатии неосуществимы ни совместные социальные эмоции, ни слаженное коллективное действие, ни сплоченная общность группы, коллектива, ни борьба за справедливость, ни великие чувства, в том числе чувства патриотизма, социальной ответственности.

Важным свойством личности, отражающим альтруистическое поведение, выступает предрасположенность к сопереживанию человеку, который нуждается в эмпатии. Наибольшая склонность человека к сопереживанию способствует формированию высокой его готовности к помощи в конкретном случае [4].

Второй и существенной смысловой детерминантой альтруизма выступает мотив сочувствия, в основе которого лежит воспитание идентификационных и эмпатических способностей личности. Реализация этого мотива возможна при осуществлении мысленной постановки личности на место нуждающегося в помощи человека, посредством вчувствования и сопереживания ему.

Сочувствие предполагает понимание другого человека, сопереживание его состоянию и сопереживание возможному улучшению состояния реципиента, т.е. носит предвосхищающий, опережающий характер, побуждая к совершению акта помощи. Основой механизма сочувствия является идентификационно-эмпатическое взаимодей-



ствие, т.е. слияние, отождествление внутренних состояний субъекта в объекта помощи, временное стирание границ между "Я" и "другим Я".

Следует заметить то, что у носителя мотивации сочувствия может обнаруживаться эмоциентрическая направленность, при которой деятельность сочувствия обрывается на эмоциональном звене и не выходит в открытое поведение. Так называемые сочувствующие, но не помогающие субъекты. В данном случае субъект как бы выходит за пределы своего "Я" и приобщается к жизни и состоянию другого только лишь затем, чтобы вновь вернуться к самому себе и погрузиться в самолюбование своими гуманными переживаниями. Когда мотив сочувствия имеет существенное значение в детерминации реальной помощи, он лишает ее жертвенности, т.к. внутреннее отождествление с объектом помощи предполагает слияние блага для другого и блага для себя.

Умение предвидеть и прогнозировать последствия своих действий, как для себя так и для общества как показатель социальной самостоятельности, выступающей критерием оценки рефлексивно-прогностического компонента социальной ответственности будущих педагогов, опирается на установление причинно-следственных связей между определенными способами ролевого поведения и его последствиями для себя и для общества.

Способность к рефлексии собственного поведения обозначается в нашем исследовании как следующий показатель социальной самостоятельности, являющейся критерием оценки рефлексивно-прогностического компонента социальной ответственности будущих педагогов, т.к. именно в качестве субъекта сознательной рефлексивной воли, человек может выступать как самостоятельная, ответственная личность. В исследованиях В.В. Пономаревой, А.В. Карпова и др. рефлексия рассматривается в психологии как особый психический процесс, свойство личности, психическое состояние и как специфическая способность субъекта.

Рефлексия позволяет студенту осознанно и целенаправленно регулировать своё социальное поведение, произвольно контролировать и управлять им. Без опоры на рефлексию самостоятельность приводит к односторонней, импульсивной активности, к пренебрежению объективными закономерностями социального развития.

Если цели студента невыполнимы и значительно превышают его возможности, рефлексивные способности могут оказать тормозящее



действие на волю и заблокировать их осуществление. Наряду с этим, осознание себя способным к осуществлению своих целей приводит к активизации волевых действий. Адекватное представление студента вуза о собственных возможностях по осуществлению своей воли и о границах ее проявления, позволяет полнее реализовать поставленные цели, а также увеличить степень свободы, а, следовательно, и ответственности.

М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова рассматривают воспитание социальной ответственности молодежи в контексте экзистенциальной педагогики, с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. При таком подходе в качестве цели выступает процесс воспитания свободного человека, обладающего внутренней свободой, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества. В выборе способа поведения регулятором выступает рефлексивные способности личности. С точки зрения этого подхода развитие социальной ответственности студентов предполагает создание условий, которые будут способствовать интериоризации юношами и девушками ценностей общества и их применению в качестве морально-нравственного регулятора в ситуации личного жизненного выбора.

М.И. Рожков и Т.Н. Сапожникова в процессе воспитания социальной ответственности в юношеском возрасте основываются на следующие принципы:

– принцип "взаимной ответственности и ответственной взаимности" (А.С. Макаренко) включает сопряжение свободы взрослеющего человека и свободы педагога, при котором право выбора всегда уравновешивается осознанной ответственностью за свой выбор. Студенты должны понимать, что они отвечают за результаты деятельности коллектива – это проявление ответственной зависимости. В то же время в их студенческом сообществе должна формироваться норма ответственности группы за каждого, а каждого – за группу, что представляет собой взаимную ответственность. Такая норма поведения в коллективе формирует мотивацию ответственного поведения;

– принцип эмпатийного взаимодействия, предполагающий создание такого пространства события педагога и студента, при котором возможно формирование системы социально одобряемых ценностных ориентаций субъектов педагогического взаимодействия, расширение субъективного образа мира, освоение продуктивных способов взаимодействия с социумом;



– принцип социального закаливания предусматривает включение студентов в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативных воздействий социума, выработку определенных способов этого преодоления, приобретения социального иммунитета, устойчивости к стрессам, формирования рефлексивной позиции;

– принцип стимулирования нравственной самооценки деятельности и поступков, включающий сопоставление студентом своих действий с нравственными нормами и гуманистическими позициями. Такое сопоставление и есть моральное ядро, главный регулятор принятия им решений и совершения действий;

– принцип формирования достаточной компетенции предполагает стимулирование активного взаимодействия студентов с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживания. Результат такого взаимодействия предполагает сформированность социальной компетентности как совокупности духовно-нравственных ценностей и установок личности, знание проблем социальных отношений и умение делать свой собственный социальный выбор;

– принцип дилеммности направлен на включение студентов в ситуации экзистенциального выбора с разными вариантами способов решения с целью создания ценностно-смысловой интеграции. В процессе решения моральной дилеммы у студентов, сознательно усвоенные моральные принципы, становятся мотивами поведения. Таким образом, формируется их нравственная саморегуляция, происходит качественный переход моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы;

– принцип осознания последствий поступка, включающий педагогические действия, направленные на прогностическое понимание студентами изменений, которые произойдут в результате их действий или бездействия [30].

Рассмотренные принципы позволяют определить их вклад в развитие социальной ответственности студентов педагогического вуза. Реализация этих принципов способствует формированию нового видения организации воспитательного процесса, исключая доминирование внешних требований и угроз наказаний и предполагающего добровольное и сознательное выполнение морально-нравственных норм и правил поведения и обязательств как интериоризированных социальных ценностей, определяющих процесс жизненного самоопределения личности.



Так же компонентом социальной ответственности будущих педагогов выступает деятельностный компонент. Критерием его сформированности является социальная активность, которая проявляется в следующих показателях:

- способность к принятию на себя дополнительных обязанностей,
- способность к проявлению инициативы и реализации социально полезной деятельности в образовательной среде вуза и за её пределами.

Поведение личности выступает индикатором внутренних особенностей и структуры ее социальной установки. Тип поведения будущего педагога позволяет определить в итоге степень сформированности его социальной ответственности.

Как указывает Е.Н. Ануфриев, с точки зрения философии социальной является лишь та активность, которая способствует общественному прогрессу, а также ориентирована на положительные общественные ценности, которые наполняют жизнь человека высоким смыслом. Социальная активность личности рассматривается с учетом меры интенсивности социально полезной деятельности. Сверхнормативная социальная активность, в случае ее отсутствия, не включает внешний контроль, подотчетность субъекта, применение к нему санкций. Она "выражается не столько в склонности придерживаться общепринятых социальных норм, сколько в следовании им, сопровождающемся стремлением превзойти существующие нормы, ставить и достигать нравственно более высокие цели" [13].

Одним из показателей социальной активности как критерия оценки деятельностного компонента социальной ответственности студентов педагогического вуза выступает способность к осуществлению социально полезной деятельности и проявлению инициативы в образовательном пространстве вуза и за его пределами.

При рассмотрении данного показателя мы опирались на исследование К.А. Абульхановой-Славской внешних и внутренних условий перехода от инициативы к ответственности, а также степени влияния ответственности на исходные инициативы. В результате установлено, что если ответственность сочетается с инициативой, то необходимость становится внутренним побуждением самого субъекта [1].

С позиций социально-педагогической теории термин инициатива рассматривается как деятельность человека по реализации социально обусловленного нового предложения, направленного на изменение



окружающей действительности и себя в ней. Учитывая тот факт, что любой инициативе присуща социальная значимость, она может определяться как форма деятельности детей и взрослых, превышающая по своей эффективности предыдущие инициативы, содержащая новизну в способах достижения социально значимой цели.

В современной интерпретации термин "инициатива" может быть представлен как личностная характеристика человека; форма проявления актуальных потребностей; способ взаимодействия с социальной средой; способ самовыражения личности; форма активности человека. Позитивные изменения позволяют судить о результативности инициативы. Это такие изменения как, нестандартный подход к решению трудностей, оптимальный выбор путей и средств их реализации, появление новых инициатив. Вместе с тем социальная инициатива представляет собой совокупность действий относительно выдвижения, утверждения, распространения и практической реализации социально значимой идеи, осуществляемой субъектом самостоятельно, сознательно и добровольно; характеристика, индикатор и форма проявления социальной активности.

В настоящее время в различных источниках информации выделен ряд видов и форм социальной инициативы. Произведена ее классификация с учетом значимости феномена инициативы для задач социализации личности. Ученые выделяют четыре основных этапа развития социальной инициативы:

– первый этап: анализ существующих проблем и выявление тех недостатков, трудностей или противоречий, которые должны быть устранены;

– второй этап: эмоциональный отзыв личности на то, что происходит в социуме – появление желания, тяги, веры и надежды сделать позитивные изменения;

– третий этап: формулирование способов изменения – определение форм и сценария развития инициативы;

– четвертый этап: заявление об инициативе и начале ее реализации.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что все компоненты социальной ответственности личности будущего педагога взаимосвязаны и взаимообусловлены, каждый требует выполнения комплекса определенных социально значимых умственных действий в их логической последовательности.



На основании вышеизложенного необходимо отметить, что определение сущности, структуры, критериев и показателей социальной ответственности будущих педагогов выступает необходимым условием для понимания механизмов ее развития в образовательном пространстве вуза.

### 10.3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

---

Исследуя процесс развития социальной ответственности будущих педагогов необходимо определить теоретические основания, содержательные и методологические аспекты, а также предложить социально-педагогические технологии сопровождения этого процесса. Решению данной задачи будет содействовать педагогическое моделирование теоретической модели развития социальной ответственности будущих педагогов.

Метод моделирования отличается интеграцией, он дает возможность объединению эмпирического и теоретического в педагогическом исследовании. Иначе говоря, он позволяет сочетать эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций в ходе изучения педагогического объекта.

В педагогике метод моделирования разработан и обоснован в научных трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф и др. Под "моделью" понимается такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале[15].

Разрабатывая теоретическую модель развития социальной ответственности будущих педагогов, целесообразно учесть основное методологическое положение российских ученых о взаимосвязи обучения и развития, где определяющая роль в развитии личности принадлежит обучению и воспитанию[10].

В исследовании выступает значимым соотношением модели развития социальной ответственности будущего педагога с условиями, которые необходимо создать в образовательной системе в соответствии с



его личностными особенностями. С этой точки зрения модель развития социальной ответственности будущего педагога понимается нами не только как освоение определенных педагогических знаний, умений и навыков, которые приобретаются к окончанию вуза, но и как формирование личностных качеств студента, необходимых ему для личностного и профессионального роста.

В основе модели заложена цель: развитие социальной ответственности будущих педагогов, которая имеет компонентную структуру. Социальная ответственность рассматривается как нравственно-ценностное устойчивое личностное образование, которое включает следующие компоненты:

- 1) мотивационно-ценностный;
- 2) когнитивный, деятельностный;
- 3) рефлексивно-прогностический.

Критерием сформированности когнитивного компонента социальной ответственности будущих педагогов выступает социальная осведомленность. Этот критерий раскрывают следующие показатели: знания о содержании основных социальных ценностей и осознание социального и личного значения их норм, знания о базовых социально одобряемых стратегиях ролевого поведения и норм.

Мотивационно-ценностный компонент социальной ответственности будущих педагогов включает такой критерий, как просоциальная направленность, которая проявляется в следующих показателях: альтруистические мотивы; просоциальные ценности и ценностные ориентации, социальная направленность признаваемой ответственности.

Следующим компонентом социальной ответственности будущих педагогов выступает рефлексивно-прогностический, критерием которого является социальная самостоятельность, которая проявляется в умении предвидеть и прогнозировать личные и социально значимые последствия своих действий; в способности к рефлексии собственного поведения, способности к эмпатии; в характере атрибуции ответственности.

Критерием деятельностного компонента социальной ответственности будущих педагогов выступает социальная активность, проявляющаяся в следующих показателях: способность к проявлению инициативы и осуществлению социально полезной деятельности в образовательном пространстве вуза и за его пределами; способность к принятию на себя дополнительных обязанностей.



Таким образом, процесс развития социальной ответственности представляет собой совокупность количественных и качественных изменений, связанная с совершенствованием интеллектуальных и физических возможностей личности педагога, формированием новых способов деятельности, которые позволяют обучающемуся осуществлять виды деятельности.

Основными педагогическими условиями развития социальной ответственности будущих педагогов в теоретической модели определяются следующие: организационно-педагогические, дидактические, психолого-педагогические, коррекционно-развивающие.

К организационно-педагогическим условиям относятся совершенствование инновационной образовательной среды вуза, педагогическая диагностика исходного уровня социальной ответственности, прогнозирование системы профессиональных ценностей и индивидуальной стратегии обучающихся в процессе учебы. Наиболее полно это возможно решить в условиях проведения дополнительных спецкурсов педагогического цикла, где возможны организация педагогической стратегии и технологии определения педагогических условий развития социальной ответственности будущих педагогов.

По К. Хелкману, ответственность проходит три фазы формирования: 1) автономная субъективная ответственность; 2) ответственность как социальная обязанность; 3) ответственность, основанная на принципах морали.

К дидактическим условиям относится проектирование модели взаимодействия педагога и студента по стилю управления ответственности. Формирование социальной ответственности обучающихся осуществляется с учетом конкретной специализации в условиях моделирования ситуаций проявления личной ответственности в учебно-профессиональной среде.

А.С. Воронин социальную фасилитацию раскрывает как тенденцию, побуждающую людей лучше выполнять простые и хорошо знакомые задачи в присутствии других. Современное значение данного термина означает повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей без вмешательства в его действия, выступающих в качестве соперника или наблюдателя за его действиями[13].

К числу психолого-педагогических условий относятся развитие мотивации ответственного отношения будущего педагога к выбранной



профессиональной деятельности, к проектированию личностно-профессиональной траектории развития, оказание педагогической поддержки, развитие способности к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, осознанию себя в профессии, развитию инструментальной и мотивационной основы для принятия ответственности за свое личностное становление.

К коррекционно-развивающим условиям относятся профилактика личностных и профессиональных деформаций в сфере развития ответственности, формирование опыта социальной ответственности будущих педагогов в ходе практико-ориентированной деятельности педагогического вуза. Создание профессионально-личностных, ситуационно-моделирующих и развивающе-творческих условий в процессе обучения в современном вузе дает возможность утверждать, что уровень социальной ответственности обучающихся изменяется с положительным вектором.

Анализ поведения обучающегося в учебном коллективе при выполнении учебно-производственных заданий в рамках различных практик дает возможность педагогам осуществить коррекцию поведения студента и создать профессиональные ситуации для проведения проверки уровня социальной ответственности обучающегося.

К. Муздыбаев выделяет следующие векторы развития ответственности:

1) от коллективной к индивидуальной – как вектор индивидуализации, предложенный Ж. Пиаже. С развитием социума за поступок отдельного человека отвечает не группа, к которой принадлежит человек, совершивший поступок, а он сам;

2) от внешней к внутренней, осознанной личностной ответственности, – как вектор спиритуализации ответственности, предлагаемый Ж. Пиаже, переход от внешнего к внутреннему контролю поведения;

3) от ретроспективного плана к перспективному – ответственность не только за прошлое, но и за будущее; личность не только предвидит результаты своих действий, но и стремится активно их достигать;

4) ответственность и "срок давности" – возможность влияния прежних отношений между людьми на их настоящие взаимоотношения, когда они уже другие[4].

Е.Д. Дорофеев предлагает дополнить векторы развития ответственности еще одним – развитие индивидуальной ответственности за все большее количество людей – "от ответственности за себя к ответвен-



ности за всех". Принять ответственность можно за отношения в группе, а также за ее деятельность, в которой определены цель, результат и процесс. Ответственность за групповые отношения подразделяется на ответственность: 1) за групповые нормы как результат прошлых взаимодействий; 2) за стремление к изменению норм, традиций, отношений (будущее); 3) за реальное состояние группы (настоящее). Личность может нести ответственность за себя, за отдельных членов группы, за референтную группу (часть группы, к которой принадлежит) и за группу в целом. Тем самым Е.Д. Дорофеев выдвигает трехмерную модель групповой ответственности: время – прошлое, настоящее, будущее; деятельностные, отношенческие характеристики; субъект, принимающий ответственность за себя, за отдельных других, за группу [1].

Теоретическая модель развития социальной ответственности будущих педагогов включает подготовительный, основной и заключительный этапы.

Подготовительный этап предусматривает приобретение знаний о наиболее общих социально-экономических понятиях, законах, категориях, о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме.

Основной этап включает процесс формирования мотивов социально ответственного поведения студентов в образовательной деятельности, общении, в формировании нравственных устремлений к реализации ответственных действий и поступков, в сознательной регуляции своего поведения, в принятии решений и оценке их последствий.

В современных условиях для студентов немаловажным является включенность в конкурентные отношения, как эмоциональный фактор, что требует от них демонстрации работоспособности, собранности, инициативности, дисциплинированности, точности, готовности к прямому включению в управление материальными ценностями и человеческими ресурсами.

Заключительный этап содержит реализацию полученного опыта в различных формах внеаудиторной деятельности: культурно-просветительской, спортивно-оздоровительной, научно-исследовательской, участие в работе органов студенческого самоуправления, в реформировании и управлении деятельностью высшего учебного заведения. Педагогический аспект приобщения студентов педагогического вуза к различным видам деятельности состоит в том, что он способствует целеустремленности развития личности, актуализации субъектной позиции студента в процессе освоения ценностей и норм социума.



Теоретическая модель развития социальной ответственности будущих педагогов соответствует требованиям комплекса системного, деятельностного, культурологического и компетентностного подходов.

Согласно системного подхода, по мнению Н.В. Кузьминой, В.А. Якунина, относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как совокупность взаимосвязанных составляющих: цели, субъекты педагогического процесса – педагог и студент, содержание, педагогические условия, принципы, этапы, компоненты, критерии, показатели развития социальной ответственности личности. Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли М.А. Данилов, В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королев, Т.А. Ильина и др.

В рамках системного подхода следует иметь в виду, что система характеризуется следующими особенностями:

1) целостность, при которой свойства целого принципиально не сводятся к механической сумме его элементов и каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции;

2) структурность, при которой функционирование системы происходит посредством свойств ее структуры;

3) иерархичность, где каждый элемент системы может рассматриваться как относительно самостоятельная подсистема;

4) взаимозависимость системы и среды, при которой система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой;

5) множественность описаний, при которой в процессе познания системных объектов могут быть использованы различные схемы, модели их описания.

Деятельностный подход, описанный педагогами, такими как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Б. Ворожцова и др., находит отражение в реализации педагогических условий развития социальной ответственности у студентов педагогического вуза. Направления деятельности, предлагаемые в субъект-субъектном взаимодействии педагога и студента, выступают основой, средством и условием развития студента, способствуют формированию представлений о социальной ответственности личности и развивают навыки социально ответственного поведения в группе, обществе. К таким направлениям относятся следующие: учебная, научно-исследовательская, культурно-досуговая деятельность, различные виды практик вуза, волонтерское движение, социальная помощь и поддержка людям с ограниченными возмож-



ностями и др. В ходе реализации данного подхода происходит целесообразное преобразование модели окружающей действительности студента как участника педагогического процесса и представителя определенной социальной группы. Содержание каждого направления предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, её организация, оценка результатов и рефлексия.

Значимое место в развитии социальной ответственности будущих педагогов высшей школы занимает культурологический подход, представленный в работах Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, М.С. Каган, Н.Б. Крылова и др. В основании этого подхода лежит аксиология – учение о ценностях и ценностной структуре мира. Аксиологический подход в теоретической модели развития социальной ответственности обусловлен объективной связью будущего педагога с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством и принятой группой, им самим. Освоение студентом вуза культурно-досугового направления представляет собой развитие его самого и становление как творческой личности, где на основе освоенной культуры происходит внесение в неё принципиально нового, креативного. Задача педагога заключается в приобщении к культурному потоку, активизации творческого потенциала будущего педагога [1].

Проведенный теоретико-методологический анализ позволяет сделать вывод, что современная теоретическая модель развития социальной ответственности будущего педагога педагогической направленности в педагогическом вузе должна отвечать условиям: диагностичности, диалектичности и прогнозирования, иными словами, отражать особенности, эволюцию и перспективы развития будущей профессиональной деятельности молодежи.

Реализация представленной теоретической модели развития социальной ответственности у будущих педагогов в педагогическом вузе связана с применением полученных знаний, умений, навыков, сформированных компетенций в ходе комплексной учебно-производственной практики вуза.

Процесс развития социальной ответственности будущего педагога на этапе его обучения в вузе не завершается, поскольку последующая его жизнь являет собой непрерывный социальный выбор.



1. Ануфриев Е.А. Социальный статус и активность личности (личность как объект и субъект социальных отношений) / Е.А. Ануфриев. – М.: МГУ, 2000. – 104 с.
2. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Здравый смысл и достоинство в школе: Современные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков: материалы Всерос. научн.-практ. конф. – М.: Генезис, 1998. – 123 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред., вступ. статья Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во Инс-та практ. психологии, Воронеж: МОДЭК, 2001. – 352 с.
4. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е.М. Борисова. – М.: Менеджер, 2000. – 324 с.
5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
6. Дементий Л.И. Типология ответственности и личностные условия ее реализации / Л.И. Дементий: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 192 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социологического института, 2003. – 480 с.
8. Иванов М.Г. Сущность, структура, критерии и показатели оценки социальной ответственности студентов / М.Г. Иванов // Психология развития духовно-нравственных отношений личности в системе образования: мат-лы Всерос. науч.-практич. конф. 18 марта 2009 г.; отв. ред. М.И. Старов. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 103-110.
9. Лезина В.В. Социокультурные приоритеты развития высшего профессионального образования в России. – 2007. – 24 с.
10. Караковский В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
11. Рожков М.И., Сапожникова Т.Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова // Ярославский педагогический вестник, 2012, – № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 58-64.
12. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 2001. – 321 с.
13. Терсакова А.А. Психологическая поддержка личностно-профессионального развития студента вуза / А.А. Терсакова: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2002. – 193 с.



14. Фадеева Е.И. Выбирая профессию, выбираем образ жизни / Е.И. Фадеева, М.В. Ясюкевич. – М.: Центр гуманитарной литературы, 2004. – 96 с.
15. Филиппов А.А., Кондратьева Л.Л. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности / А.А. Филиппов, Л.Л. Кондратьева // Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. – М., 1976. – С. 65-76.

*Научное издание*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

---

## Коллектив авторов:

ВОЛКОВ Александр Александрович, д-р психол. н., профессор  
КОБЛЕВА Анжела Лионтьевна, канд. психол. н., доц.  
МАСЛОВА Татьяна Федоровна, д-р соц. н., доц.  
МАЖАРЕНКО Светлана Викторовна, канд. пед. н., доц.  
МИХАЙЛИЧЕНКО Николай Анатольевич, канд. экон. н., доц.  
МОРОЗОВА Татьяна Петровна, канд. пед. н., доц.  
НАЗАРОВ Игорь Николаевич, канд. психол. н., доц.  
НОВОСЕЛЬЦЕВА Анна Петровна, канд. географ. н., доц.  
СЕЙФУЛИНА Галина Владимировна, канд. биолог. н., доц.  
ЧУПАХА Ирина Валентиновна, канд. пед. н., доц.  
ЧУРСИНОВА Ольга Владимировна, канд. психол. н., доц.  
ЭРЕНЦЕНОВА Марина Алексеевна, канд. экон. н., доц.

*в авторской редакции*

---

---

Главный редактор **А.Д. Григорьева**  
Дизайн обложки **М.А. Мирошниченко**  
Техническое редактирование и верстка **П.В. Арсентьева**  
Корректурa **К.Д. Ковтун**

---

Сдано в набор 26.10.2018. Подписано в печать 06.11.2018. Формат 60 x 84<sup>1/16</sup>. Бумага офсетная.  
Гарнитура Calibri. Уч.-изд. л. 10,40. Печ. л. 15,96. Тираж 500 экз. Заказ № 440.  
Издательство «Ставролит», тел.: 8(962) 452-84-02,  
e-mail: [info@stavrolit.ru](mailto:info@stavrolit.ru), сайт: [stavrolit.ru](http://stavrolit.ru)