

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Е.М. Харланова

**Теоретическое обоснование
педагогического обеспечения
развития социальной активности
студентов**

Монография

Челябинск
2010

УДК 378 : 3КМ
ББК 74.480.05 : 66.75
Х 21

Харланова Е.М.

Теоретическое обоснование педагогического обеспечения развития социальной активности студентов [Текст]: монография / Е.М. Харланова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 291 с.

ISBN 978-5-85716-838-7

В монографии раскрывается генезис становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза в трех аспектах: социальная активность будущих специалистов в структурно-функциональной целостности; образовательный процесс вуза как фактор развития социальной активности будущих специалистов и педагогическое обеспечение данного процесса.

На основе постнеклассической научной картины мира, методологии системно-синергетического, субъектно-средового и компетентностного подхода разработана концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Книга будет полезна ученым-педагогам, педагогам учреждений высшего профессионального образования.

Рецензенты: Р.А. Литвак, д-р пед. наук, профессор, ЧГАКИ
Н.А Соколова, д-р пед. наук, профессор, ЧГПУ

© Издательство Челябинского
государственного педагогического
университета, 2010

© Е.М. Харланова, 2010

ISBN 978-5-85716-838-7

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава I. Развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза как педагогическая проблема	
I.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза	12
I.2. Сущность, структура, функции социальной активности будущих специалистов	49
I.3. Образовательный процесс вуза как среда развития социальной активности будущих специалистов	69
I.4. Феномен педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза	103
Выводы по первой главе	115
Глава II. Методологические основания концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза	
II.1. Системно-синергетический подход как общенаучная основа исследования	120
II.2. Субъектно-средовой подход как теоретико-методологическая стратегия исследования	137

II.3. Компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования 153

Выводы по второй главе 177

Глава III. Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза

III.1. Структурное представление концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов 179

III.2. Ядро концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов 195

III.3. Содержательно-смысловое наполнение концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов 215

Выводы по третьей главе 253

Заключение 285

Библиографический список 267

ВВЕДЕНИЕ

Ускорение динамики развития России и мирового сообщества изменило требования к подготовке будущего специалиста: вместо ориентира на воспроизводство накопленного опыта возникла потребность в становлении постоянно развивающейся личности, субъекта, готового и способного активно жить и плодотворно трудиться в современном изменяющемся мире, способного действовать в ситуации неопределенности, реализуя свой потенциал в единстве личного и общественного интереса, осуществлять преобразование окружающего мира, проявляя социальную инициативу и социальную ответственность.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается: «...в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь», для чего предлагается решить задачу «вовлечения молодежи в социальную практику и обеспечения поддержки научной, творческой и предпринимательской активности молодежи» [109].

Экономика нуждается в социально активных специалистах. Важнейшим ресурсом социально-экономического развития признается человеческий ресурс – инновационный потенциал, заложенный в каждом человеке, реализация которого обеспечивает разнообразие элементов общественной системы, что делает его наиболее эффективным в условиях постоянных перемен. Такое многообразие должно проявляться в целостности системы, в связи с чем реализация заложенного потенциала будущего специалиста и его самореализация, проявляясь в социальном взаимодействии, должна быть

результатом согласованности личных и социальных интересов, в чем и проявляется сущность социальной активности.

Развитие социальной активности будущих специалистов является важнейшим условием личностного, социального и профессионального становления каждого человека и решающим фактором стабильного развития общества. Это актуализировало перед высшим образованием задачу подготовки социально активного будущего специалиста. В системе высшего профессионального образования в условиях Болонского соглашения одним из важнейших компонентов становится раскрытие и развитие природных потенциальных способностей человека, создание условий для развития социальной активности. Образовательный путь молодежи является важнейшим средством ее социального развития, способом приобщения к социальному опыту, к будущей профессиональной деятельности.

Анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения показал, что в требованиях к основным образовательным программам подготовки в группе универсальных компетенций выделяется подгруппа социально-личностных компетенций, включающая и социальную активность. По итогам предварительного изучения ситуации было установлено, что педагогов вузов тревожит социальная пассивность студентов, однако они вкладывают в требование развития социальной активности будущих специалистов разное смысловое наполнение, признаются в недостаточности имеющихся у них знаний и умений для решения данной задачи в рамках процесса обучения. В результате не в полной мере используются возможности развития социальной активности будущих специалистов в целостном образовательном процессе вуза.

Возникает необходимость теоретического обоснования закономерностей, принципов, содержания педагогического обеспечения развития социальной активности будущих

специалистов в образовательном процессе вуза, построения системы для решения этой задачи в реальной образовательной практике.

Анализ научной литературы показал, что проблема подготовки социально активного будущего специалиста в процессе его обучения в высшем учебном заведении привлекает внимание отечественных исследователей с 60-х годов XX века до настоящего времени.

Сущность явления социальной активности раскрывается философами (Л.Н. Антиголова, Е.А. Ануфриев, Г.С. Арефьева, В.И. Васин, Т.В. Ищенко, О.П. Елисеев, Е.Н. Мануйлов, М.Ф. Фатхуллин, В.Е. Хвощев и др.); внешние факторы, влияющие на изменение социальной активности, социологами (Н.Е. Воробьев, С.Н. Иконникова, А.А. Иноземцев, Ю.С. Колесников, В.Г. Мордкович, Г.С. Широкалова, Е.А. Якуба и др.); внутренние факторы и сам процесс развития социальной активности личности психологами (К.А. Абульханова,-Славская, В.В. Аршавский А.А. Волочков, В.С. Мухина, Р.С. Немов, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.С. Ротенберг, В.А. Ситаров и др.). Педагогические исследования формирования социальной активности детей и подростков проводили Р.И. Желбанова, В.А. Ситаров, Т.Н. Мальковская и др., студентов – В.П. Кутеева, В.А. Слостенин, Л.Т. Теркия, А.И. Шендрик.

Длительное время в педагогических исследованиях изучался процесс формирования социальной активности, в котором значительно влияние внешних, педагогических воздействий и создаваемых педагогами условий, а развитие социальной активности как внутриличностный процесс признавался предметом психологии. Проблема активности студентов в процессе обучения в вузе в педагогике высшей школы имела два направления: первое – повышение познавательной активности студента в процессе учения (Б.В. Бокуть, С.И. Сокорева, Л.А. Шеметков, И.Ф. Харламов и др.), второе – формирование социальной активности в вузе преимущественно в условиях воспитательного, внеучебного

процессов (О.А. Аймагенбекова, Н.Н. Башаев, Е.Н. Василевская, А.С. Сухачев, В.В. Текучев и др.).

Исследования осуществлялись с позиций неклассической научной картины мира, методологии системного и деятельностного подхода. Достижениями стали рассмотрение формирования социальной активности будущих специалистов как системы, раскрытие структуры, функции социальной активности будущих специалистов, определение принципов формирования социальной активности при доминирующей роли внешних факторов, раскрытие роли взаимодействия разного уровня для изменения социальной активности. Такой подход закреплял конвергенцию социальной активности будущего специалиста, сводился к задаче представления и закрепления образца (содержательного и процессуального) такого качества.

Становление постнеклассической научной картины мира открыло возможности изучения самоорганизующихся систем в их взаимодействии. В педагогике появляется системно-синергетическая теория (В.Г. Виненко, В.Н. Корчагин, В.Ю. Талагаев, Н.М. Таланчук, В.П. Шалаев), происходит осознание ценности дивергенции (разнообразия) социальной активности будущего специалиста, осуществляется переход к изучению развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза (как результат взаимодействия педагогической деятельности преподавателей и самообразовательной деятельности студентов), который рассматривается как открытый в отличие от прежнего представления о его закрытости. Расширяются представления о сущности самой категории «социальная активность» и о детерминации процесса развития социальной активности личности (К.А. Абульханова-Славская, О.П. Елисеев, М.Ф. Фатхуллин, В.Л. Хайкин, В.Е. Хвоцев и др.); пересматриваются принципы и методы целостного образовательного процесса (А.С. Белкин, А.А. Вербицкий, В.А. Слостенин, Т.И. Шамова, А.В. Хуторской); возникает задача изучения развития социальной активности будущих

специалистов в целостном образовательном процессе вуза, включающем формальное, неформальное и информальное образование.

Анализ состояния проблемы в науке, опыта деятельности высших учебных заведений в России и за рубежом, собственной педагогической деятельности показал, что, несмотря на признание значимости развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и достигнутые результаты, существует ряд **противоречий** между:

- потребностью современного российского общества для осуществления инновационного социально-экономического развития в подготовке специалистов, обладающих сформированной социальной активностью, готовностью реализовывать социальные инициативы и проявлять социальную ответственность, и низким уровнем социальной активности выпускников вузов в социальной и профессиональной деятельности, свидетельствующей о недостаточной результативности системы высшего профессионального образования как социального института в обеспечении развития социальной активности будущих специалистов;

- научно обоснованным потенциалом образовательного процесса вуза как фактора и среды развития социальной активности будущих специалистов и разрозненностью, несконцентрированностью системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза на практике, не позволяющем реализовать данный потенциал;

- существенными изменениями в когнитивной сфере современной постнеклассической науки, требующими учета роли механизмов самоорганизации процесса развития социальной активности будущего специалиста, рассмотрения его в динамической характеристике, и сложившимися подходами к разработке процесса и содержания педагогического обеспечения повышения социальной активности будущих

специалистов, отражающими классический и неклассический этап развития научного знания;

- широко декларируемым приоритетом развития социальной активности будущих специалистов и противоречивым пониманием данного термина, отсутствием единого понятийно-терминологического поля процесса развития социальной активности будущих специалистов и его педагогического обеспечения в вузе;

- понимаем педагогами важности развития социальной активности будущего специалиста в условиях образовательного процесса вуза и недостаточностью их профессиональной компетентности в реализации педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов.

Таким образом, анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы, опыта деятельности высших профессиональных учебных заведений свидетельствует об актуальности *проблемы* поиска концептуальных оснований педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, с одной стороны, отвечающего требованиям современного общественного развития и научного познания; с другой – потребностям личного, профессионального и социального становления будущего специалиста.

В монографии проблема повышения социальной активности будущих специалистов рассмотрена на примере гуманитарных специальностей (профессий группы «человек–человек»). Такое ограничение обусловлено целесообразностью поиска путей дальнейшего совершенствования процесса профессионального образования по профилям специальностей с наиболее полным учетом особенностей подготовки специалистов по соответствующему профилю.

ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза

В условиях современного динамично изменяющегося мира осознается все большее значение и ценность социальной активности людей как важнейшего условия личностного, социального и профессионального становления каждого человека, важнейшего ресурса стабильного развития общества во всех сферах – социально-экономической, политической, социально-культурной и др. Это предопределило повышение внимания к опыту развития социальной активности будущих специалистов, имеющего исторически закономерный и педагогически целесообразный характер.

В соответствии с положениями системного подхода логика исследовательской работы требует обращения к историческому анализу. Исторический (генетический) аспект при рассмотрении становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе предполагает изучение процессов зарождения и развития явления, когда анализ теории сочетается с изучением документов, архивных материалов, что позволяет выявить предпосылки становления и разработать периодизацию проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Под социально-историческими (образовательными) предпосылками возникновения и становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе будем понимать объективно существующие (или существовавшие) обстоятельства, отражающие исторически определенный уровень развития общественных отношений с присущими им установками, раскрывающими осознание роли социальной активности граждан, норм ее проявления и регламентации, а также эволюцию теоретических представлений об обеспечении развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Проведенный нами ретроспективный анализ становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов в рамках системы высшего профессионального образования позволяет рассматривать основные группы социально-исторических предпосылок.

1. Социально-экономические и политические условия жизни общества, определяющие наличие или отсутствие социального заказа вузам на развитие социальной активности будущих специалистов, особый тип регламентации деятельности учреждений высшего профессионального образования и осуществляемого образовательного процесса.

2. Основные тенденции развития социокультурного пространства, обуславливающие особое представление об общественных нормах, ценностях, значимости тех или иных общественных явлений.

3. Особенности теоретического изучения педагогического обеспечения развития социальной активности студентов в образовательном процессе вуза, научного осмысления данного феномена, методологической базы исследований, оценок и подходов ученых.

4. Сложившаяся практика педагогического обеспечения изменения социальной активности будущих специалистов в

образовательном процессе вуза. Сущность, содержание и способы изменения социальной активности студентов в образовательном процессе вуза на каждом из обозначенных этапов.

Для характеристики основных, наиболее существенных ключевых событий определения причинно-следственных связей в изучении проблемы развития социальной активности будущих специалистов и ее решения в практике вузов целесообразно использовать периодизацию. Для разработки периодизации необходимо выявить критерий ее построения.

Анализ работ, рассматривающих проблему периодизации развития науки (В.С. Степин [235]), теории и методологии высшего профессионального образования (В.П. Елютин [76], С.Д. Смирнов [220]), основные характеристики высшего профессионального образования (С.И. Архангельский [17; 18], Ю.К. Бабанский [169], Э.Д. Днепров [72], Н.Д. Никандров [171], Н.М. Пейсахов [170], В.А. Сластенин [172; 211], Ю.Г. Тагур [242], Г.Ю. Фокин [262]), развития социальной активности будущих специалистов как целевого ориентира высшей профессиональной школы (М.А. Андреева [12], Л.Н. Антиголова [13], Е.Н. Василевская [46], Е.С. Ганич [65], Т.В. Ищенко [87], В.А. Сластенин [216; 217], Т.В. Солонщикова [224], А.И. Шендрик [287] и др.), а также результаты собственного научного поиска позволили рассматривать в качестве критериев генезис идеи развития социальной активности будущих специалистов в вузе и динамику становления в науке типа научной рациональности в соответствии со стадиями развития науки, характеризующей особое состояние научной деятельности и предопределяющей понимание сущности активности и тип постановки и решения задач исследуемой проблемы в определенный период.

Согласно положениям, выдвинутым В.С. Степиным, генерация нового теоретического знания осуществляется в результате познавательного цикла, который заключается в движении исследовательской мысли от оснований науки и, в

первую очередь, от обоснованных опытом представлений картины мира, к гипотетическим вариантам теоретических схем. Эти схемы затем адаптируются к тому эмпирическому материалу, на объяснение которого они претендуют. Теоретические схемы в процессе такой адаптации перестраиваются, насыщаются новым содержанием и затем вновь сопоставляются с картиной мира, оказывая на нее активное обратное воздействие [235].

На основе данных критериев можно выделить четыре этапа становления в науке проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза:

1 этап – конец XIX в. – 1917 г. – выдвижение и актуализация проблемы развития социальной активности будущих специалистов.

2 этап – 1917 г. – конец 50-х гг. XX в. – обоснование проблемы как целевого ориентира высшего профессионального образования.

3 этап – середина 50-х гг.– начало 90-х гг. XX в. – теоретическая разработка проблемы формирования социальной активности будущих специалистов:

– 1 период (сер. 50-х гг.– 1970 г.) – разработка подходов, концепций активности и апробация форм и методов формирования социальной активности будущих специалистов (преимущественно общественно-политической активности) на основе методологии исторического материализма;

– 2 период (1971 – 1982) – обогащение методологии исследования формирования социальной активности будущих специалистов системным и комплексным подходом, систематизация накопленного в предыдущий период опыта, становление воспитательной системы в вузах, направленной на формирование социальной активности студентов, ориентированной на весь период обучения и охватывающей широкий арсенал воспитательных форм и методов;

– 3 период (1983 – 1990) – обращение к системно-деятельностному и личностному подходу в решении проблемы формирования социальной активности будущих специалистов, обострение противоречия между теорией и ее разработками, ориентирующими на раскрытие творческого потенциала студентов, и существующей практикой, готовившей преимущественно исполнителей.

4 этап – 1991 г. – 2008 г. – пересмотр теоретических положений в решении проблемы развития социальной активности будущих специалистов в связи с изменением социально-экономических условий и научной картины мира.

Рассмотрим данные этапы, последовательно выявляя предпосылки и тенденции, характерные для каждого из них: раскрывая особенности развития государства и общества, определяющие требования к самой системе высшего образования, социальный заказ на изменение социальной активности будущих специалистов; наиболее значимые результаты теоретического изучения проблемы социальной активности и ее развития в педагогике (методологические подходы, направления исследований, результаты) и других науках, их влияние на педагогические исследования; а также особенности сложившейся практики влияния на изменение социальной активности будущих специалистов в вузах.

Первый этап. Предыстория вопроса развития социальной активности будущих специалистов берет свое начало на рубеже XIX – XX веков. Общественные, экономические и государственные преобразования в России в данный период вызвали всплеск социальной активности граждан и в особенности студенческой молодежи, а изменения в классической научной картине мира под влиянием возникающего неклассического типа рациональности привели к постановке в науке проблемы активности.

Развиваясь по пути индустриализации, Российская империя нуждалась в повышении грамотности и образованности

молодежи, в подготовке специалистов, готовых к решению усложняющихся задач по обеспечению экономического развития страны, что повышало роль студенчества как социальной группы и способствовало повышению ее активности. Несмотря на государственно-охранительную стратегию правящей элиты, предпочитающую порядок и негативно воспринимающую неуправляемую активность студентов, общественное сознание россиян и студенчества захватывают новые идеи. Наряду с идеями христианского служения, раскрываемыми в трудах богословов и православных просветителей (Иоанна Кронштадского), рождаются идеи социального служения. Популярны как взгляды о влиянии на преобразование общества эволюционным путем (А.Н.Толстого о свободном воспитании), так и о включении в революционную борьбу для достижения лучшего общественного устройства (теории прогресса П.Л. Лаврова, Н.К. Михайловского). Новые идеи поддерживаются общественностью, широкий размах приобретает общественно-педагогическое движение.

Рождается идея социального воспитания, развития социальной активности молодого поколения, согласно которой, включаясь в активную деятельность по преобразованию общества, каждый человек осуществляет и свое социальное развитие. В ее основе взгляды многих российских и зарубежных исследователей: В.Г. Белинского, видевшего цель воспитания в подготовке активного общественного деятеля и считающего, что человека развивает и образует общество; А.И. Герцена о необходимости сочетания личного с общественным для обеспечения гармоничного развития человека; В.Я. Стоюнина, полагающего, что только живя общественными нуждами и проблемами, будучи активным участником общественного движения, человек становится гражданином; Дж. Дьюи о необходимости жить и учиться в условиях отражающих социальное и экономическое развитие общества, что и способствует развитию активности и инициативности;

П. Наторпа, полагающего, что развитие личности происходит только через общность, как становление индивидуальности, единства через преодоление множественности и др.

Актуализируется задача воспитания «нового человека», творческой, инициативной личности с развитой самостоятельностью, активно вовлеченной в общественную жизнь. Об этом пишут В.П. Вахтеров (автор концепции «эволюционной (новой) педагогики»), сторонники «свободного воспитания» К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, С.Ф. Знаменский, П.Ф. Каптерев и др., разрабатываются пути реализации поставленных целей. Так, в работах П.П. Блонского обосновывается, что активный человек может быть воспитан только в деятельности, в процессе овладения орудиями и средствами производства, осуществления перестройки окружающей действительности.

В этот период только зарождается педагогика высшего образования, и теоретические изыскания в этой области П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, П.Ф. Лесгафта ведутся на основе идеи К.Д. Ушинского об антропологическом типе высшего образования, согласно которым педагог выступает не только транслятором знаний, но и создает педагогическое пространство для развития обучающихся. Ведется поиск подходов к построению образовательного процесса, в котором от слушания и воспроизведения студент перешел бы к более активной позиции.

Д.И. Менделеев образованию, основанному на освещении как можно большего количества «положительных знаний», противопоставляет «образование, основанное в большей или меньшей степени на философских началах», связанное с воспитанием у студентов «духа пытливости», неуспокоенности достигнутым, желанием заглянуть в будущее [Цит. по: 116, с. 18]. Для чего он предлагал следующий путь:

1. Демонстрировать социальные и гносеологические факты, обуславливающие возникновение проблем.
2. Освещать альтернативные подходы к решению проблемы для приглашения студентов к участию в разгадке.

3. Искать пути решений.
4. Представлять результаты исследования.

С позиций этого подхода целью изложения учебной дисциплины является не только система знаний, но и сама деятельность по производству знаний, призывающая студента к активным действиям.

В своей монографии «Университет и наука» Л.И. Пертажицкий представляет теоретические основы самостоятельной учебной деятельности студентов, свободного учебного процесса, доказывая, что свобода образования и учения представляет собой важнейшее условие эффективности высшего образования.

Однако идеи воспитания социально активного будущего специалиста в практике высшего образования реализуются не столько в рамках учебного процесса, сколько во внеучебное время. Приведем слова К.С. Аксакова: «Мы мало почерпнули из университетских лекций и много вынесли из университетской жизни» [Цит. по: 171, с. 14].

К началу XX века в России возникает уникальный культурный феномен «вольного образования», т.е. неправительственной системы образования, учебные заведения которой являлись частными или общественными, а обучение в них не гарантировало получения дипломов или свидетельств об окончании. Именно в них реализуются и идеи об общественном служении на основе планов и проектов переустройства образовательного процесса (В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, М.М. Ковалевский, Н.В. Сперанский, А.Л. Шанявский и др.).

Путем самоорганизации возникают и развиваются различные объединения студентов (религиозные, политические, досуговые, культурно-просветительские и педагогические), в рамках которых ведутся дискуссии и разрабатываются инициативы по совершенствованию общества и государства.

Наблюдается противоречие между реально возросшей активностью студенческой молодежи, направленной на

преобразование общества, и недостаточным вниманием со стороны государства, исследователей и практиков к этому явлению, что определяло специфику проявления социальной активности студентов: полулегальность деятельности, разброс направлений проявления социальной активности (от позитивной до негативной), пестроту политических взглядов и позиций (от консервативно-охранительных до экстремистски-революционных), доминирование самоорганизации и самоуправления, отсутствие опыта социальной деятельности, неопределенность направлений и содержания в проявлении активности.

Таким образом, на данном этапе (конец XIX в. – 1917 г.) складываются следующие социально-исторические предпосылки становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов:

1) в общественном сознании распространяются идеи социального служения, преобразования окружающего мира;

2) в педагогике рождается и обосновывается идея о воспитании «нового человека», с развитыми общественными интересами, чувством общественного долга, готового быть участником общего дела, самостоятельно действовать;

3) повышается социальная активность студентов, ее проявление осуществляется на основе самоуправления преимущественно во внеучебное время;

4) опыт подготовки студентов к активной социальной деятельности формируется в общественных образовательных учреждениях;

5) социальная и образовательная практика инициирует теоретическое осмысление феномена социальной активности студентов.

На этом этапе мы наблюдаем самое начало процесса смены «классического» типа рациональности (соответствующего классической картине мира), с его установкой на объективность, рассмотрением детерминации, вызываемой внешними причинами, обзорением объекта со стороны и исследованием малых систем

(обладающих небольшим количеством элементов их силовыми воздействиями и жестко детерминированными связями), на «неклассический» тип (соответствующий неклассической научной картине мира), с его признанием внутренней детерминации, введением идеи эволюционизма, пониманием относительности истин. Данная смена была обусловлена развитием общественного сознания и науки и предопределила постановку в педагогике проблемы воспитания общественной активности, поскольку активность и есть проявление внутренней детерминации (самодетерминации).

Второй этап (1917 г. – конец 50-х гг.) – обоснование проблемы как целевого ориентира высшего профессионального образования. Этот этап связан с революционными преобразованиями всех сфер жизнедеятельности российского общества, изменением политического социально-экономического и социально-культурного устройства. Уже в начале 20-х годов на уровне государственной власти перед образованием была поставлена задача развития социальной активности будущих специалистов, предусматривающая включение учащихся высших учебных заведений в процесс строительства нового общества.

О необходимости преодолеть замкнутость и изолированность, поставить перед студентами задачи общественной работы писали А.Г. Калашников, Н.К. Крупская, А.И. Радченко, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин.

Л. Шацкий в статье «О самодеятельности» (1921) пишет: «... всякое воспитание требует самодеятельности, ... хозяйственный строитель социалистического общества должен быть творческой личностью, должен обладать широкой инициативой» [286].

Н.К. Крупская отмечает общность целей средней и высшей школы, заключающейся в «воспитании всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное, продуманное мировоззрение, ясно понимающих все то, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни,

подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду ..., умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь» [115, с. 25].

Во многом данная целевая установка определила и аспекты теоретического анализа процесса развития социальной активности будущих специалистов: предпринимаются попытки осмыслить суть понятия «активность» и дать ее сущностную характеристику (С.Н. Белоусова, С.И. Гессен [28; 67]); выявляется роль таких факторов данного процесса, как общественные организации молодежи, общественно полезная деятельность, самоуправление (Н.К. Крупская [115], А.С. Макаренко [126], С.Т. Шацкий [285]), а также определить пути вовлечения обучающихся в активную деятельность по преобразованию окружающего мира (П.П. Блонский [35], М.В. Крупенина).

Важнейшим условием воспитания социальной активности личности С.Т. Шацкий называет самоуправление, через которое обучающиеся получают систематическую подготовку к активному и сознательному участию в общественно полезной деятельности, развивают инициативу, энергию, организаторские способности [285].

А.С. Макаренко подчеркивает, что природа юноши требует активной деятельности, ему должно быть предоставлено право активно участвовать в социально-экономическом и культурном преобразовании общества, и лучше всего это осуществлять в коллективе, который дает возможность каждой личности проживать ситуацию общественного опыта в условиях организованного сообщества [126].

П.П. Блонский, теоретик педологии, обосновал принцип активности, он писал: «"Человек" – существо общественное, деятельность человека – деятельность общественная, именно к этой деятельности мы должны подготовить ребенка» [35, с. 129].

На этом этапе разработка проблемы активности ведется в отечественной психологии В.М. Бехтеревым, К.Н. Корниловым, Л.С. Выготским. В работах представителей рефлексологии

В.М. Бехтерева, К.Н. Корнилова источниками активности назывались физиологические факторы, изучалась роль такого фактора, как общественная среда. Исследования Л.С. Выготского заложили основу понимания процессов формирования высших психических функций как интериоризации личностью влияний социальной среды, обосновали детерминированность психической активности усвоением форм социального опыта.

В педагогике проводятся исследования влияния социальной среды на педагогический процесс и формируется новое направление – педагогика среды (М.В. Крупнина, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин), с позиций которой задачей педагога становится организация «всей жизнедеятельности» воспитанника, вовлечение его в решение социальных проблем в разных сферах жизни (производство, быт, искусство, общественная среда), а в качестве основного метода воспитания провозглашается «метод проектов».

Преобразуется учебный процесс вузов посредством обеспечения взаимосвязи процесса обучения с общественно полезным трудом. В учебный план вузов входит общественная практика студентов, проходящая в избах-читальнях, на предприятиях, в больницах, рабочих клубах, на курсах по ликвидации безграмотности, включающая просветительскую, агитационно-пропагандистскую, вожатскую работу, работу с беспризорниками.

Однако практика активной деятельности студентов вошла в противоречие со складывающейся командно-административной системой. Осознавая, что активность молодежи в условиях самоуправления проявляется не только в желаемых, но и в неприемлемых для новой власти направлениях, власть постепенно усиливает свое влияние на определение приоритетных направлений проявления этой активности, ценностные установки, формы участия студенческой молодежи, сокращая пространство свободного выбора студентов и их самоуправления. В совокупности это приводит к изменению

приоритета – от развития общественной активности будущих специалистов к формированию их активной деятельности по реализации решений партии, что и рассматривается как социальная активность.

Складываются командно-административные методы руководства исследовательской работой. Как отмечает В.В. Першин, это проявлялось в том, что все чаще научную терминологию заменял политический лексикон, появлялись особые приемы дискредитации честных исследователей, верность или ошибочность концепции автора стала определяться его социальным происхождением [174, с. 164–165]. Вся литература 20-х – 30-х годов, раскрывающая роль инициативы, активности, анализирующая методы развития социальной активности, подлежала репрессии.

В образовательном процессе вуза студенты осуществляют социальную деятельность, регламентируемую соответствующими постановлениями и распоряжениями партийных и комсомольских органов; проявление самостоятельности, инициативы вне согласования с партийными и комсомольскими органами подлежит преследованию.

Таким образом, в период 1917 – конца 50-х гг. складываются следующие социально-исторические предпосылки становления проблемы развития социальной активности будущих специалистов:

1) *формируется социальный заказ к учреждениям высшего профессионального образования на осуществление развития социальной активности будущих специалистов;*

2) *теоретически обосновывается роль социальной активности будущего специалиста, изучается влияние различных факторов на совершенствование данного процесса;*

3) *в учреждениях высшего профессионального образования для развития социальной активности студентов учебный процесс совмещается с общественно полезным трудом, в учебные планы вузов включается общественная*

практика; разрабатываются различные методы и формы общественно полезной деятельности рекомендуемые для обеспечения повышения социальной активности студентов;

4) складываются командно-административные методы руководства практической педагогической и научно-исследовательской работой, на долгие годы предопределившие приоритет идейно-политических установок в отечественных научно-теоретических исследованиях проблемы развития социальной активности будущих специалистов и в практике высшего образования.

На данном этапе в 20-е годы происходит укрепление неклассического типа рациональности, способствовавшего осознанию социальной активности будущих специалистов как важного ресурса социальных преобразований, выявлению факторов данного процесса и исследованию их взаимовлияния (социальной среды, общества, общественных организаций, самоуправления), попыток определить механизмы, основанные на вовлечении студентов в общественно полезный труд и сформулировать принципы повышения социальной активности в вузе (связь обучения с жизнью, самодеятельность). Однако далее с введением и усилением методов командно-административного руководства наукой, ограничением научного сотрудничества с зарубежными учеными доминирующую роль в теоретическом осмыслении повышения социальной активности будущих специалистов в отечественной науке выполняет идеология, ведущая роль отводится фактору внешней детерминации – руководящей роли партии и правительства, формируется нетерпимость к инакомыслию, закрепляется установка на приоритет общественного над личным.

Третий этап (середина 50-х – начало 90-х гг. XX в.) – теоретическая разработка проблемы.

С конца 50-х годов в государстве и обществе начинается процесс либерализации. Стратегическим направлением развития страны становится повышение эффективности производства на

базе научно-технического прогресса, научной организации труда и управления [76, с. 17]. Это потребовало подготовки в вузах специалистов нового типа, готовых к активному участию как в общественно-политической, так и в рационализаторской и изобретательской деятельности. Категория «социальная активность» превращается в один из центральных вопросов государственной идеологии. Было заявлено о необходимости шире включать молодежь в процесс управления общественными делами.

Высшая школа призывалась «готовить разносторонне образованных людей, глубоко знающих соответствующую область науки и техники, активных и сознательных строителей коммунизма» [159, с. 3], направляя свою деятельность на улучшение качества практической и научно-теоретической подготовки специалистов на основе тесной связи обучения с жизнью и производством и в соответствии с новыми достижениями науки.

С появлением социального заказа активизируется теоретическая разработка вопроса о формировании социальной активности будущих специалистов.

Первый период данного этапа датируется серединой 50 – 1970-м годом XX века.

В конце 50-х – начале 60-х гг. появляются первые диссертации, где общественная активность становится предметом самостоятельного исследования (В.Е. Гавриличев [64], Т.С. Лапина [121], А.В. Цабалова [276]). Социальная активность и общественная активность в педагогических исследованиях рассматриваются как синонимы.

Большое влияние на педагогические исследования развития социальной активности будущих специалистов оказывают исследования социальной активности личности в естествознании, философии, социологии, психологии.

Важное открытие в естествознании делает физиолог Н.А. Бернштейн. Согласно разработанной им концепции

активность рассматривается как существенное свойство организма животного, определяющее его поведение [30], что способствует переходу от рассмотрения организма как реактивной системы к рассмотрению его как активной системы.

Философия определяет общеметодологические подходы к решению данной проблемы: материалистическая диалектика, теория марксизма-ленинизма, системный подход. Философы анализируют понятие «социальная активность», выделяют ее существенные признаки, структуру, виды, формы, критерии социальной (общественной) активности (И.Т. Абрамова [1], Ю.В. Бухалов, Е.А. Якуба [43]), условия развития социальной активности (Л.П. Буева [42]). Складывается общефилософская концепция, согласно которой посредством практической деятельности личность познает и преобразует социальную реальность, т.е. проявляет свою социальную активность (И.Д. Панцхава [168], Г.С. Батищев [23]).

Педагогика черпает из философии представление о формировании социальной активности как конкретно-историческом явлении, как общественном феномене, формирующемся и развивающемся в конкретных общественно-экономических условиях, на содержание и степень проявления которого влияет характер общества, сложившаяся система разделения труда [287, с. 26], при этом активная роль во взаимодействии общества и личности принадлежит не только обществу, но и личности как деятельному социальному субъекту.

Социология анализирует и обосновывает внешние факторы детерминации социальной активности (А.Г. Здравомыслов, Л.П. Станкевич [232]), теоретически разрабатывает вопрос об измерениях социальной активности, об уровнях ее проявления и объективных критериях, показателях (В.Г.Мордкович [161]), именно социологический подход оказывает большое влияние на педагогические исследования и педагогическую практику.

В психологии устанавливается взаимосвязь внешних и внутренних факторов как основы формирования социальной активности. С.Л. Рубинштейн обосновывает принцип единства сознания и деятельности [198, с. 119], объяснив, каким образом сознание формируется в процессе деятельности, что позволило сделать вывод о том, что через организацию деятельности можно влиять на формирование сознания, при этом внешние воздействия преломляются через внутреннюю позицию человека, таким образом, подчеркнув, что активность связана прежде всего с внутренними детерминантами поведения человека. Подлинно человеческое бытие – в человеческой активности, которая состоит в «изменении обстоятельств» и «самоизменении» [198, с. 106]. Психологи изучают внутренние детерминанты социальной активности личности. Л.И. Божович устанавливает, что на проявление общественной активности влияние оказывают ведущие мотивы, характеризующие направленность личности [37, с. 84]. Д.Н. Узнадзе обосновывает зависимость активности от установки, обусловленной потребностями личности и окружающей среды [254, с. 84].

Опираясь на достижения данных наук, в педагогике осуществляется поиск средств, форм и методов формирования общественной (социальной) активности будущих специалистов.

Работа вузов по решению задачи формирования общественной активности студентов осуществлялась на основе вышедшего в 1961 году Положения о высших учебных заведениях страны [184], согласно которому определены следующие субъекты процесса формирования общественной (социальной) активности будущих специалистов: комсомольская организация (осуществляющая вовлечение молодежи в общественную жизнь страны), партийные органы (осуществляющие идеологическую работу), администрация вуза (организационно-управленческие функции по реализации учебного и внеучебного процесса) и профессорско-преподавательский состав (воспитательное воздействие, используя потенциал преподаваемых дисциплин и работу

в рамках института кураторов). Критериальной основой для оценки результатов сформированности социальной активности будущих специалистов в вузах стал специальный раздел Программы Коммунистической партии (1961) «Моральный кодекс строителя коммунизма».

В это время признавалась необходимость обеспечения единства всех средств воспитательного воздействия на студентов, среди наиболее распространенных методов и формы воспитания в вузе были следующие: Всесоюзный ленинский зачет (включал в себя самостоятельное глубокое изучение теоретического наследия В.И. Ленина, выступление с докладами на ленинских чтениях, конкурсы научных работ студентов); акции ВЛКСМ, такие, как Всесоюзное комсомольское собрание, Всесоюзный агитпоход; лекторские группы, школы молодого лектора (включающие подготовку к агитационно-пропагандистской работе и ее осуществление); студенческие строительные отряды (обеспечивающие практическое включение студентов в систему производственных отношений, опыт добровольной самоуправляемой деятельности); общественно полезный труд на заводах, фабриках, в совхозах, образовательных учреждениях; факультеты общественных профессий; участие студентов в фестивальном движении; привлечение студентов к самоуправлению (основным органом студенческого самоуправления выступают учебно-воспитательная комиссия, занимающаяся вопросами посещаемости, дисциплины, успеваемости; а также органы самоуправления в общежитиях).

Таким образом, в рамках рассмотренного периода осуществляется полинаучный анализ проблемы активности личности, становления и изменения социальной активности личности. Внимание исследователей обращено к такому виду социальной активности, как общественная и особенно общественно-политическая активность, которая рассматривается как средство достижения целей воспитания. В исследованиях доминирует методология материалистической диалектики, теории марксизма-ленинизма, а в практике работы высшей

школы формирования социальной активности осуществляется в процессе реализации целой совокупности методов, средств и форм воспитания, направленных на идейное сплочение студентов, осознание ими общественного долга, подчинение интересам обществ. Все это создает предпосылки для перехода от изучения социальной активности личности к целенаправленным педагогическим исследованиям социальной активности будущих специалистов в вузе.

Второй период датируется 1971–1982 гг. В 70-е годы государственный заказ в качестве приоритета высшего образования четко обозначил развитие социальной активности будущих специалистов. В соответствии с Примерным планом коммунистического воспитания студентов в вузе на весь период обучения перед вузами страны была поставлена задача развивать социальную активность студенчества [189].

Существенные изменения в изучении проблемы социальной активности студентов внесла новая установка, обусловленная тезисом о том, что в историческом материализме молодежь рассматривается как объект воспитания и субъект активного действия [86, с. 6], согласно которой ученые внимательно анализируют не только воздействие социальных отношений на изменение социальной активности молодежи, но и рассматривают ее как общественную силу, приносящую в общество новое, выполняющую функцию активного освоения и преобразования мира.

На основе результатов теоретического исследования философского, социологического, психологического аспекта социальной активности, а именно выявления сущности социальной активности (Е.А. Ануфриев [14], Г.С. Арефьева [15]), факторов (Л.П. Буева [42]), структуры, критериев (Н.Е. Воробьев [59]), механизмов (И.И. Стародубцев [233]), исследователи приступают к целенаправленному изучению социальной активности студентов (В.И. Васин [49], А.С. Власенко [55],

Т.В. Ищенко [87], Ю.С. Колесников и А.А. Иноземцев [102]
В.Т. Лисовский [124], Т.И. Сидельникова [206]).

Обосновывается и исследуется влияние на развитие социальной активности студентов таких факторов, как вузовский коллектив (И.П. Колмыкова [104], Ю.Ю. Лазаускас [120]), студенческая группа (А.В. Петровский [176]), комсомольская организация вуза (Т.Т. Сидельникова [206]). На основе социологических опросов устанавливается зависимость общественной активности студентов от развития их профессиональных интересов и наличия организаторских навыков и умений [170, с. 105], мотивов участия студентов в общественной деятельности [168, с. 64].

В психологии разработана стратометрическая теория групповой активности (А.В. Петровский) [175]. Появляются педагогические исследования, направленные на изучение развития социальной активности будущих специалистов в вузе (Е.Н. Василевская (1975) [46], М.Б. Заславская (1977) [81], А.И. Шендрик (1976) [287], П.А. Юунвичене (1981) [289]), в которых рассматриваются общие подходы к формированию социальной активности студентов.

Обращение к методологии системного, деятельностного и комплексного подхода выдвигает перед исследователями и практиками на первый план задачу систематизации, обобщения накопленного в предыдущий период опыта для создания целостной системы воспитания социальной активности будущих специалистов в вузе.

В этот период коллективом НИИ проблем высшей школы (Т.В. Кудрявцевой, А.М. Матюшкиной, А.В. Филипповой) была разработана концепция активности личности в обучении и профессиональном самоопределении. По мнению авторов концепции, главная задача отечественной высшей школы заключалась в том, чтобы, следуя принципу преемственности в обучении и воспитании, развить естественную, присущую человеку активность и направить ее на осуществление

общественно полезных целей. Сущность концепции состояла в том, чтобы в центре учебно-воспитательного процесса в вузах поставить «познающего субъекта» и направить образовательный процесс на обеспечение активности студентов в учении, профессиональном и социальном становлении [8, с. 9–10]. Обосновывается принцип воспитания – опоры на сознательность, активность, жизненный опыт молодежи [171, с. 108].

Наряду с теоретической разработкой проблемы проводятся и обширные социологические исследования кафедрой социологии Харьковского государственного университета (Е.А. Якуба, Ю.В. Бухалов [43], Ростовскими исследователями под руководством Б.Г. Рубина [169], М.П. Мансуровой [130]), позволившие установить:

– предпосылкой развития социальной активности студентов является сформированная позитивная установка большинства студентов на социальное творчество; в то же время недостаточно высокий уровень методологической и методической подготовки к практической деятельности не позволяет им оптимально реализовывать данную установку в практической деятельности [226, с. 179];

– динамика изменения числа студентов, постоянно участвующих в общественной деятельности от курса к курсу (от 39, 4% на первом курсе, 33 % – на втором 24% – на третьем, 12,6% – на четвертом, 2,8% – на пятом), связана с мерой реализации функций данной деятельности в процессе развития личности (адаптивной, профессионального образования и коммуникативно-информационной). Снижение участия в общественной деятельности студентов старших курсов связано с тем, что имеющиеся формы общественной деятельности не позволяют им реализовать функции профессионального образования и коммуникативно-информационную функцию, поэтому студенты направляют свою активность в другие формы деятельности [169, с. 61];

– студенты гуманитарных вузов более активны в общественной работе, чем студенты технических (среди студентов гуманитарных вузов принимают в ней участие – 97,7%, технических – 73,6%) [130, с. 15]. Возникает потребность в поиске для студентов негуманитарных факультетов профессионально значимых форм общественной работы.

Данные социологических исследований свидетельствовали о необходимости совершенствования педагогического обеспечения процесса формирования социальной активности будущих специалистов в вузе.

На практике в работе вузов в этот период выстраивается система воспитательной работы, что проявляется первоначально во введении в вузах общественно-политической практики с 1971 года (Примерное положение об общественно-политической практике студентов высших учебных заведений [188]) а затем систематизации процесса воспитания социальной активности будущих специалистов в вузе на основе Примерного комплексного плана коммунистического воспитания студентов высших учебных заведений на весь период обучения [189].

Данные документы, по мнению В.П. Елютина, ориентировали вузы на дифференцированный подход к организации воспитательной работы со студентами по курсам обучения с учетом специфики этапов подготовки специалистов, комплексное решение задач воспитания студентов для обеспечения единства обучения и воспитания, преемственности форм, развития инициативы и творчества студентов [76, с. 289–290].

Е.С. Ганич, анализируя содержание воспитательной работы, направленной на повышение социальной активности студентов в этот период, отмечает, что «несмотря на широкий спектр форм и средств формирования социальной активности студентов, разнообразие примерных воспитательных мероприятий, все они отличались крайней политизированностью и идеологизированностью. Полностью отсутствовал учет студенческих инициатив [65, с. 82–83].

Таким образом, в период 70-х годов направленность государственной идеологии на проблему социальной активности будущих специалистов способствовала углублению ее теоретической разработки на основе системного, комплексного, деятельностного подхода, определению путей повышения социальной активности будущих специалистов и формированию в вузах страны воспитательной системы, ориентированной на воспитание социальной активности будущих специалистов. Однако процесс воспитания социальной активности у будущих специалистов нуждался в совершенствовании научно-методического обеспечения.

Третий период датируется 1983 – 1990 гг.

С начала 80-х годов намечается новая тенденция в формулировке самого социального заказа на развитие социальной активности будущих специалистов. Качество «социальная активность» было введено в число значимых характеристик личности будущего специалиста. Комментируя это изменение, Т.Н. Мальковская пишет, что изменяется установка на развитие социальной активности молодежи, предполагающая теперь «право на поиск, возможную ошибку, создание и реализацию тех проектов и замыслов, которыми так богат человек в юности» [129, с. 137].

Под влиянием возникающей постнеклассической научной картины мира, усиливается внимание ученых к проблеме активности. В конце 70-х – начале 80-х годов появляются теория активных систем (как раздел теории управления), изучающая свойства механизмов функционирования организационных систем, обусловленных проявлениями активности участников системы и опирающаяся на методы математического и имитационного моделирования процедур принятия управленческих решений и теория поисковой активности (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский) [197], сверхнормативной активности (Р.С. Немов) [147].

Методология педагогических исследований формирования социальной активности будущих специалистов обогащается личностным подходом, что предполагает расширение круга исследуемых факторов детерминации социальной активности путем включения факторов внутренних (личностных), таких как потребность личности в самосовершенствовании, нравственные установки. Однако в педагогических исследованиях данного периода трактовка и реализация личностного подхода имела ограничения, обусловленные признанием ведущей роли методологии исторического материализма. Так, даже с позиций личностного подхода на первый план выдвигается социальная сущность личности, а потому исследователи данного периода (А.Н. Ломов, Е.А. Якуба и др.) основой социальной активности называют коллективизм и сознательность, отмечая, что социальная активность не проявляется у людей с развитым чувством индивидуализма [125, с. 17].

Проблема формирования социальной активности студентов привлекает широкий круг исследователей. В этот период проходят конференции и издаются сборники статей по данной проблеме в Иркутске [228], Новосибирске [266], Саратове [264], Свердловске [265], Харькове [227] и др., публикуются многочисленные сборники научных трудов, посвященных данной тематике, в Москве [263, 191], Волгограде [226], Челябинске [229], Брянске [255], Алма-Ате [221] и др. городах.

Разные аспекты проблемы повышения социальной активности рассматриваются зарубежными учеными Ю. Борковский [40], а также отечественные ученые исследуют данный процесс в других странах С.З. Сабирова [199].

Выходят учебные пособия, раскрывающие проблему формирования социальной активности: В.А. Дыдыкина, Л.П. Козыревской, К.И. Соболев [74], А.Н. Ломова [125], Б.И. Муканова [142], Н.П. Скалковской [210], В.А. Ситарова [209]. В.Г. Маралова и В.А. Ситарова [134].

В зоне внимания исследователей помимо общественной и общественно-политической активности появляются такие виды социальной активности, как трудовая и общественно-трудовая активность О.А. Аймагенбекова [6], общественно-творческая активность (Н.М. Тарасюк) [221], организационно-управленческая, нравственная активность (Е.Н. Мануйлов) [131] и активность в сфере свободного времени.

Исследователи анализируют влияние разных видов воспитания на формирование социальной активности студентов музыкально-эстетического воспитания (А.С. Сухачев [237]), физического воспитания (Н.Н. Башаев [24]), трудового воспитания (Л.Т. Теркия) [248]. В ряде исследований анализируется внеучебный процесс вуза (В.В. Текучев [246]) и его формы: факультет общественных профессий (Н.М. Бакурадзе), третий трудовой семестр (О.А. Аймагенбекова [6]) как фактор формирования социальной активности студентов.

Материалы исследований доказывают, что социальная активность есть закономерный результат сложной системы социальных связей и реальных общественных отношений, в которую студенты объективно включаются в процессе общения и деятельности.

Формирование социальной активности будущего специалиста рассматривается в динамике преемственности ее развития на этапах школа – вуз – производство как системы, предполагающей прямые и обратные связи (В.А. Слостенин [217]). С одной стороны, изучаются пути сотрудничества вуза с системой среднего образования для решения проблемы профессиональной ориентации учащихся и их подготовки к самостоятельной и творческой учебе в вузе (Т.Н. Мальковская [129]), что необходимо для проявления социальной активности в вузе. С другой стороны, способы взаимодействия вузов с теми отраслями экономики, для которых они готовят специалистов (заключение договоров предприятий с вузами о целевом обучении работников; общественная, научно-исследовательская,

изобретательская, рационализаторская работа студентов на базовых предприятиях; производственная практика; стажировка на производстве и пр.), так как эффективность развития социальной активности будущего специалиста находится в прямой зависимости от уровня сближения учебной и общественной деятельности студентов с предстоящей профессиональной деятельностью (Е.А. Якуба, В.А. Правоторов, И.Д. Ковалева и др. [226]).

Происходит уточнение и повышается статус самого принципа активности обучающегося в учебном процессе (Т.И. Шамова [283]), исследуется процесс активизации студентов в процессе обучения в вузе (Б.В. Бокуть, С.И. Сокорева, Л.А. Шеметков, И.Ф. Харламов [62]).

На фоне многочисленных публикаций все острее осознается потребность в концептуальном обосновании проблемы развития социальной активности будущих специалистов в педагогике. Важным шагом стала разработка коллективом МГПИ им. В.И. Ленина под руководством В.А. Слостенина концепции исследования формирования социально активной личности учителя [217] и ее реализация, представленная в серии сборников научных трудов [134; 209].

Однако целостная концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в вузе в этот период так и не была создана.

Все более очевидным становится осознание, что в рамках реализуемой методологии исследования формирования социальной активности будущих специалистов проявляется кризис. Опора на труды классиков марксизма-ленинизма и партийные документы как методологическую основу исследования формирования социальной активности все более противоречит положениям научных подходов к ее решению, это осложняет и разработку научно-методического обеспечения повышения социальной активности студентов.

В реализуемой практической педагогической деятельности изменяются акценты воспитательной работы вузов, на первый план выходит воспитывающая роль обучения. Вводится система планово-методического обеспечения учебного процесса: применение методов активного вовлечения студентов в познавательный процесс (проблемное обучение, деловые игры, методы анализа конкретных производственных ситуаций, имитационного моделирования на базе ЭВМ), соединение учебного процесса с научно-исследовательской работой, общественной практикой, самостоятельной работой студентов и с деятельностью по воспитанию студентов.

В соответствии со стартовавшей в 1987 году реформой высшей профессиональной школы (Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране [165, с. 17–36]) для ее успешной реализации предлагалось создать механизмы, гарантирующие самостоятельность и демократичность управления и регулирования жизнедеятельности вузов, ослабление авторитарности управления; вариативность выбора способов организации разнообразной деятельности.

В центр вузовской воспитательной работы предлагалось поставить индивидуальный подход к развитию личности будущего специалиста, не отказываясь при этом от принципа воспитания коллективом (студенческой группой). Достижение данных целевых установок требовало изменения самой методики воспитательной работы, а она как раз на этом этапе больше декларировалась.

В 1989 году Государственным комитетом СССР по народному образованию была одобрена концепция непрерывного образования, в рамках которой поставлен вопрос о переосмыслении целевых функций образования как системы, задач ее отдельных ступеней и звеньев, пересмотре традиционных представлений о социальной сущности образования, его взаимосвязи с другими видами и формами общественной практики, места и роли образования как

социального института в жизни человека и общества. В результате была провозглашена замена формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь», подчеркнуто усиление социальной роли самой личности.

Таким образом, в связи с назревшим противоречием между объективной потребностью общества в активной, творческой личности будущего специалиста и практикой, готовившей преимущественно исполнителей, шел интенсивный научный поиск путей совершенствования методического обеспечения процесса воспитания социальной активности студенчества. В этот период в педагогических исследованиях ученые все чаще обращаются к личностному и индивидуальному подходу, исследователи глубже анализируют роль внутренних факторов, разрабатывают методы и формы воспитательной работы, учитывающие их определяющее влияние на социальную активность личности, однако преодолеть на практике разрыв между декларируемыми положениями о развитии активности личности студентов и используемыми методами ее формирования не удается. Возрастает пассивность студентов, что особенно ярко проявляется в общественной работе.

В целом на данном этапе (1960–1990-е гг.) складываются следующие социально-исторические предпосылки:

1) изменен социальный заказ к высшему профессиональному образованию на повышение социальной активности будущих специалистов, что проявляется в постепенном, но неуклонном росте признания инициативности, самостоятельности, самоорганизации студентов как качественных характеристик социальной активности;

2) создана мощная теоретико-методологическая база для решения данной проблемы, раскрыты сущностные характеристики социальной активности, особенности изменения социальной активности студентов, функции, структура социальной активности студентов, закономерности изменения социальной активности, проанализировано влияние целого ряда

факторов на данный процесс, однако противоречивость исследований обусловлена приоритетом методологии материалистической диалектики сквозь призму которой применяются другие методологические подходы;

3) накоплен и систематизирован практический опыт формирования социальной активности будущих специалистов в вузах, основанный на рассмотрении внешних факторов и детерминант формирования социальной активности в качестве доминирующих над внутренними как в целеполагании, так и в целеосуществлении данного процесса;

4) разработана концепция непрерывного образования, провозглашающая повышение роли самодетерминации и самоорганизации обучающегося, однако ее реализация входит в противоречие с действующей образовательной системой.

В этот период благодаря процессу либерализации постепенно происходит становление и укрепление неклассического типа рациональности, неклассической научной картины мира в отечественной педагогической науке, с позиций которой исследование формирования социальной активности будущих специалистов рассматривается как сложная система; изучаются как внутренние, так и внешние факторы этого процесса при признании доминантной роли внешних факторов, на основе чего возникает теория формирования социальной активности будущих специалистов. В то же время на третьем этапе данного периода проявляется влияние и постнеклассического типа рациональности, например, в разработке концепции непрерывного образования, появлении теории активных систем, что создает предпосылки для перехода на новый уровень исследования проблемы на следующем этапе.

Четвертый этап (1991 – по настоящее время) – пересмотр теоретических положений в связи с изменением социально-экономических условий и научной картины мира.

С началом 90-х годов связан кризис всех сфер жизнедеятельности страны, который затронул и высшее

образование. Сформировавшаяся ранее система подготовки специалистов перестала соответствовать складывающимся социально-экономическим условиям, а стратегия ее дальнейшего развития отсутствовала.

Россия движется по пути интеграции в международное образовательное пространство, педагогическая наука освобождается от идеологической цензуры, становятся открытыми и доступными зарубежные исследования, осуществляется интеграция научного знания, происходит смена методологических ориентиров. Это выразилось в переходе к методологическим ориентирам вероятностного объяснения мира (постнеклассической науки).

В философии это выразилось в переходе от традиций позитивизма, ориентирующего на конкретные концепции как единственный способ постижения истины, к постпозитивизму, «допускающему множества конкурирующих между собой концепций, теорий, «картин мира», исследовательских программ в поисках истин» [257, с. 66]. Осуществляется смена парадигмы культуры: переход от гомогенной, одномерной монокультуры к культуре многомерного, плюралистического типа, от жестко иерархизированной культуры с единой шкалой ценностей к социокультурному разнообразию, от культуры жесткого социального контроля поведения личности к культуре поощрения творческой активности (самостоятельности) личности в атмосфере демократического и свободного самовыражения.

С позиций постнеклассической науки мир предстает как система самоорганизующихся систем, носящих открытый характер, что задает ее вероятностный характер. В разных областях научного знания происходит всплеск интереса к исследованию изучаемых систем как активных, появляются теории активности функциональных систем, теория оптической активности, теория активности социальной работы и др. Преобладающей становится идея синтеза научных знаний –

стремление построить общенаучную картину мира на основе принципа универсального эволюционизма. При этом эволюция представляется как переход от одного типа самоорганизующейся системы к другой, более сложной, осознается ценность дивергенции социальной активности различных субъектов, разнообразия типов и способов ее проявления в обществе, обеспечивающего устойчивое развитие общества в ситуациях с высокой степенью неопределенности.

В психологии в исследовании активности личности и социальной активности под влиянием зарубежных психологических школ, а именно гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, Э. Фромма, К. Роджерса), экзистенциальной психологии (В. Франкла), преодолевается подход, представляющий активность как реагирование человека на внешние воздействия, стремление к состоянию равновесия со средой, провозглашается подход, согласно которому как саморазвивающаяся система личность проявляет активность для достижения самоактуализации. Как отмечает В. Франкл: «Человеческое бытие – это ответственное бытие, потому что это свободное бытие. Это бытие, которое каждый раз решает, чем ему быть» [267, с. 77]. Таким образом, провозглашается ведущая роль внутренних факторов в развитии социальной активности личности.

Созвучны этому и работы отечественных психологов, в которых разрабатывается теория активности (К.А. Абульханова-Славская [3]), теория неадаптивной активности (В.А. Петровский, [178]), представляющих активность субъекта как источник развития личности.

В педагогике происходит переход от монопарадигмальности к полипарадигмальности. Центр педагогических исследований постепенно смещается от деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике [220, с.5], от идеи формирования социальной активности к идее о создании условий для ее развития. Под влиянием общеметодологических философских исследований, раскрывающих подходы постнеклассической научной

картины мира (Г. Николис, И. Пригожин [148], В.П. Шалаев [282], М.Ф. Фатхуллин [256], Е.Н. Князева [95]), в педагогике получает обоснование вероятностная системно-синергетическая парадигма (В.Г. Виненко [54], Н.М. Таланчук [239], В.Н. Корчагин [111], В.И. Андреев [10]), с позиций которой открывается путь педагогического исследования самоорганизованного, вероятностного процесса *развития* социальной активности будущих специалистов.

Немногочисленные педагогические исследования и публикации первой половины 90-х годов (А.А. Акбаров (1991) [7], Е.Г. Горбачев (1991) [67] Е.Н. Федорович (1992) [259], В.П. Кутеева (1996) [119]), посвященные проблеме развития социальной активности будущих специалистов, внутренне противоречивы, авторы предпринимают попытку разработки новых положений при сохранении традиционных подходов в решении проблемы, однако в условиях кардинального преобразования общественных отношений этого недостаточно.

Именно в это время наблюдается наибольший разрыв между педагогической наукой, декларирующей новую парадигму и обновленную методологию, и практикой, оказавшейся в ситуации, когда старая система воспитательной работы в вузе разрушена, а новая еще не создана, когда под сомнение ставилась целесообразность воспитательных функций вузов и их влияние на повышение социальной активности студентов, когда старые формы, методы и средства подлежат критике, а новые еще не обоснованы.

В создавшейся ситуации все четче осознавалась потребность в развитии социальной активности будущих специалистов в рамках образовательного процесса. Во второй половине 1990-х гг. был принят Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), согласно которому была закреплена воспитательная функция высшей школы. Ориентация системы образования на развитие социальной активности личности в изменяющихся условиях общественной жизни была обозначена в Национальной

доктрине образования в Российской Федерации (2000), Федеральной программе развития воспитания в системе образования России» (1999) и Федеральной программе развития образования на период до 2005 г. (2000) [156; 159]. Приоритет развития созидательной активности молодежи обозначен и в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [109], Стратегии государственной молодежной политики РФ до 2016 года [236], Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [71].

С конца 90-х годов в отечественной педагогической науке возрождается интерес ученых к проблеме развития социальной активности будущих специалистов, что отражено как в увеличении количества диссертаций посвященных данному аспекту, так и расширении их тематики: В.П. Ростовский (1998), И.А. Яременко (2000), А.И. Норец (2002), Е.М. Харланова (2002), О.В. Борисова (2005), С.О. Грунина (2005), И.А. Дралюк (2005), Е.М. Кандалина (2005), М.А. Андреева (2006), О.В. Арефьева (2006), Д.М. Вечедов (2006), Т.Г. Емельянова (2006), , О.Ю. Нисман (2006), Н.Н. Филимонова (2006), Е.С. Ганич (2007), М.В. Колесникова (2007), К.В. Матис (2007), Т.В. Солошников (2007), З.М. Тепасева (2007), О.В. Васильева (2008) и др.

Современные исследования отличаются многообразием используемых методологических подходов к изучению вопроса об изменении социальной активности будущих специалистов: системный, деятельностный, синергетический, социокультурный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, ролевой, гуманистический, культурологический, аксиологический, акмеологический, компетентностный, вариативно-модульный, междисциплинарный, процессуальный, системно-средовый, что обусловлено полипарадигмальностью научного знания, наличием двух научных картин мира и типов рациональности – неклассической и постнеклассической. В свою очередь, полипарадигмальность обуславливает обращение исследователей к разным образцам

деятельности с теоретическими моделями в изучении педагогической системы развития социальной активности будущих специалистов, изучением разных составляющих данной системы:

– средств изменения социальной активности будущих специалистов: проектная деятельность (И.А. Дралюк [73]), социокультурная деятельность (Е.М. Кандалина [90]), технологии обучения (О.В. Арефьева [16]); драматизация (Н.Н. Филимонова [260]); полипрофессионализм (Д.М. Вечедов [53]) и др.;

– воспитательной подсистемы С.О. Грунина [70], Н.С. Морозова [140], З.М. Тепсаева [247] и ее составляющей, внеучебного процесса Е. Васильева, А. Малыгина [47], А.И. Норец [152];

– локальных педагогических сред образовательной системы вуза: клубные объединения (О.В. Борисова [39]), студенческие педагогические отряды (Е.М. Харланова [271]), волонтерское движение (Л.П. Конвисарева [107]).

Вместе с этим в ряде исследований формирование и развитие социальной активности будущих специалистов рассматривается в целостном образовательном процессе учреждений профессионального образования разного профиля: вузов – педагогическом вузе (М.В. Колесникова [103]), классическом университете (М.А. Андреева [12]), техническом вузе (Т.В. Солонщикова [224]) и сузов – профессионально-педагогическом колледже (О.Ю. Нисман [149]), медицинском колледже (О.В. Васильева [48]). Возникает потребность в систематизации результатов данных исследований, выполненных на разной методологической основе и на базе разных по типу и профилю учреждений профессионального образования.

Исследования социальной активности личности и социальной активности студентов ведутся в философии – О.П. Елисеев [75], К.М. Кантеева [91], В.Е. Хвощев [272], социологии – А.В. Сапронов [201], психологии – В.Л. Хайкин [269], А.А. Волочков [58], Т.Г. Емельянова [77], М.В. Кожемякин [101].

В практике деятельности современных вузов подготовка социально активных будущих специалистов декларируется как одна из приоритетных задач, однако при ее реализации возникают проблемы, связанные с противоречивостью как трактовки самого термина «социальная активность» субъектами одного образовательного учреждений в связи с полипарадигмальностью научного знания, так и концептуальных основ осуществления данного процесса, многообразием предлагаемых форм, методов, приемов (включение студентов в разные виды социально позитивной деятельности во внеучебном процессе, поддержка студенческих инициатив, студенческого самоуправления, студенческих общественных объединений и организаций (движение студенческих трудовых отрядов, научное студенческое общество, волонтерские организации студентов и др.), использование активных методов обучения) при дефиците систематизированного научно-методического обеспечения данного процесса.

В то же время в соответствии со Стратегией развития России до 2020 года сам образовательный процесс вуза подлежит преобразованию. Среди выделенных в документе мер есть и меры, направленные на обеспечение повышения социальной активности будущих специалистов в вузе, а именно: обеспечение открытости образовательного процесса вуза и его интеграция с реальным сектором экономики; направленность на включение студентов в решение актуальных социальных проблем в процессе обучения; распространение неформального образования и др. Это актуализирует разработку концепции и на ее основе научно-методического, технологического обеспечения процесса развития социальной активности будущих специалистов.

В целом на четвертом этапе складываются следующие социально-исторические предпосылки:

1) сформулирован социальный заказ на развитие социальной активности будущих специалистов в

образовательном процессе вуза, признана ценность типологического разнообразия проявляемой личностью социальной активности;

2) накоплен большой теоретический материал в исследовании проблемы повышения социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, а благодаря становлению постнеклассической научной картины мира, ее парадигмы и методологии открывается путь исследования процесса развития социальной активности будущих специалистов как самоорганизующейся системы и теоретического обоснования педагогического обеспечения данного процесса;

3) активизировались исследования проблем повышения социальной активности будущих специалистов с позиций полипарадигмальности научного знания, что привело к расширению и углублению тематики исследований и актуализировало разработку целостной концепции;

4) в вузах реализуется многообразие форм, методов и приемов, обеспечивающих развитие социальной активности будущих специалистов при дефиците систематизации научно-методического и технологического обеспечения данного процесса.

Недостаточная протроенность взаимодействия между субъектами образовательного процесса, вузом и социальной средой в обеспечении развития социальной активности будущих специалистов, а также недостаток систематизации научно-методического обеспечения процесса в вузе приводит к неэффективному использованию имеющегося потенциала образовательного процесса вуза в развитии социальной активности.

Таким образом, исторический анализ проблемы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза позволил установить следующие.

Первоначально проблема развития социальной активности будущих специалистов была сформулирована в России на рубеже XIX – XX вв. под влиянием изменяющейся классической научной картины мира с ее жесткой детерминацией на неклассическую научную картину мира.

Затем в советский период она получает теоретико-методологическую разработку в рамках методологии исторического материализма, системного, комплексного и деятельностного подхода, при этом доминирующими факторами детерминации признаются внешние факторы, в связи с чем в педагогической науке сам процесс закономерно называют формированием социальной активности, связывают с выполнением четко определенного социального заказа по воспитанию заданного образца социальной активности. В этот период интересы общества ставятся выше интересов отдельной личности, воспитание коллективистской направленности, преодоление эгоцентризма определяют содержание процесса формирования социальной активности, рассматриваемого не как цель, а как средство, необходимое для воспитания активного строителя коммунизма, т.е. человека готового направлять свою деятельность на решение поставленных перед ним задач.

В постсоветский период в условиях перехода от неклассической к постклассической научной картине мира методологическая основа исследований становится полипарадигмальной. В результате в настоящее время одновременно сосуществуют несколько подходов к изучению этого вопроса, при этом отсутствует целостная теория и концепция развития социальной активности будущих специалистов в условиях измененной образовательной парадигмы, что приводит к эклектичности, бессистемности, противоречивости в практической деятельности вузов в решении данной проблемы, к неэффективному использованию имеющегося потенциала образовательного процесса вуза в развитии социальной активности будущих специалистов.

I.2. Сущность, структура, функции социальной активности будущих специалистов

Термин «социальная активность» прочно вошел в систему понятий целого ряда социально-гуманитарных наук – социологии, психологии, политологии, экономики, педагогики.

Однако несмотря на его широкое распространение он до сих пор весьма противоречиво трактуется. Одни авторы рассматривают социальную активность как сложное общественное явление (Е.А. Ануфриев, Т.Н. Мальковская); вторые – характеризуют как систему отношений (О.П. Елисеев), третьи – как качество личности (Л.М. Архангельский, М.А. Андреева, О.В. Борисова, В.А. Петровский, И.А. Филиппова); четвертые – определяют как состояние деятельности (В.Х. Беленький, Т.П. Богданова, А.И. Илиади, Т.В. Ищенко, А.Г. Ковалев, Е.С. Комарова, П.Е. Кряжев, А.В. Шендрик); пятые – и как деятельность, и как личностное образование (О.П. Елисеев, В.З. Коган, З.М. Тепсаева); шестые – как качественно-количественную меру взаимодействия субъекта со средой (А.А. Волочков).

Философы сходятся в том, что сущностной характеристикой активности является самодвижение, характеризующееся внутренней детерминацией. Активность личности – это самодетерминированность, т.е. наряду с такими факторами, как наследственность, социальная среда и сама личность, благодаря развитию активности способна к саморазвитию. Так, Э. Фромм называет «отчужденную активность» (человек не ощущает себя субъектом деятельности) пассивностью, а «неотчужденную активность» (человек ощущает себя субъектом деятельности) «продуктивной активностью» [268, с. 116–117]. Выделяется важная характеристика социальной активности – ее самостоятельный характер. Социальная активность проявляется в свободной «самостоятельной» деятельности, не навязанной извне, а протекающей по внутреннему, осознанному побуждению действующей личности.

Второй сущностной характеристикой активности является взаимодействие. Вне взаимодействия человека с социальной средой активность личности не формируется. Взаимодействие систем друг с другом – сущность любой формы активности. Взаимодействие осуществляется в процессе отражения и движения.

Таким образом, с позиций философии «активность» – самодвижение материи, она обуславливает движение и в нем проявляется при взаимодействии субъекта активности с внешней средой.

Социальная активность – тип активности. Социальная активность соответствует высшей ступени организации материи – социальной, где действуют наделенные сознанием люди, следовательно, вобрав в себя основные свойства предшествующих ступеней развития, а именно способность стихийно воздействовать на среду, изменять ее и изменяться в ходе этого взаимодействия, данная активность изменяет свои свойства (избирательность поведения, произвольность или целенаправленность, надситуативность, целенаправленное изменение окружающей среды).

Социальная активность проявляется в особой форме движения, характерного для человека – социальной деятельности.

Социальная активность – это самодетерминированная самореализация, которая обуславливает социальную деятельность личности и в ней проявляется при взаимодействии личности с социальной средой. Как точно отмечает Е.А. Якуба, сущность социальной активности всегда состоит в творческом отношении к миру, которое объективируется в положительной деятельности [227, Ч 1, с. 6].

Опираясь на две сущностные характеристики социальной активности, мы обнаруживаем две стороны данного явления – внутреннюю, заключающуюся в самодетерминации личности (как состояние, качество личности), и внешнюю, как реализуемую в социальном взаимодействии осознанно, ценную для личности социальную деятельность.

Используя предложенный Г.С. Широкаловой метод, мы можем, анализируя деятельность человека в социальном взаимодействии, определять меру проявления в ней социальной активности.

Г.С. Широкалова полагает, что показатель социальной активности имеет сложную двухкомпонентную структуру. Оценить ее можно лишь тогда, когда соответствующая деятельность рассматривается с позиций ее самооценности для личности, и того, насколько она является в деятельности [288, с. 74–76].

Первый компонент показателя может иметь (в обобщенном варианте) два значения индикатора: 1) положительное отношение к деятельности – данная деятельность является ценностью для субъекта (O+); 2) отрицательное отношение к деятельности – данная деятельность не является ценностью для субъекта (O-). Второй компонент также имеет два значения индикатора: 1) наличие деятельности (или результата) (P+); 2) отсутствие деятельности или результата (P-). Отсюда следует, что возможны четыре логические структуры индикатора социальной активности: 1 (O+) (P+); 2 (O-) (P+); 3 (O+) (P-); 4 (O-) (P-).

Первая структура – это собственно активность, самодетельность; вторая – представляет собой навязанную активность, или псевдоактивность, не являющуюся ценностью для субъекта, а следовательно, несущую в себе потенциальную пассивность. Третья структура характеризует потенциальную активность, не реализовавшуюся в силу каких-то условий. Четвертая структура представляет ярко выраженную пассивную позицию.

Однако в рамках предложенного подхода не учитывается еще один важнейший качественный признак социальной активности – ее направленность.

Социальная активность может быть социально позитивной, социально нейтральной и социально негативной в зависимости от того, какие изменения она привносит в

общество. В рамках осуществляемого исследования мы вводим ограниченные и рассматриваем только социальную активность, которая имеет социально позитивную направленность, т.е. осуществляется личностью с учетом социального интереса во благо общества.

Если *активность личности* можно представить как самодетерминацию самореализации во взаимодействии с внешним миром, направленную на преобразование носителя активности, то *социальная активность* – результат самодетерминации, самореализации личности в социальном взаимодействии, направленной на преобразование носителя активности и социума в единстве интереса личности и социума.

Социальная активность проявляется в *добровольном и осознанном* желании личности действовать, *самореализуясь во благо общества*, принимать социальные задачи как свои и включаться в их решение.

Опираясь на два признака – стремление действовать самодетерминированно, реализуя собственные интересы, и действовать в интересах общества, мы можем говорить о гармоничном способе проявления социальной активности личности (если он позволяет личности реализовать собственные интересы и действовать в интересах общества) и о трех вариантах дисгармоничного способа проявления активности: эгоцентрированном (если преобладает интерес личный и игнорируется общественный, что ведет человека к ограничению связей с социумом, одиночеству), конформно-альтруистический (если преобладает стремление к достижению общественного интереса вопреки личному, что ведет к потере самости, источника внутренней активности), деструктивный (когда человек действует вопреки собственным интересам и интересам общества, что препятствует его личностному развитию).

Социальная активность – результат осознания личностью взаимосвязи с социумом и конструирование способа взаимодействия с ним, позволяющего раскрыть свой потенциал.

Социальная активность отличается от других видов активности человека:

1. Средой проявления и развития – социальной.
2. Процессом, в результате которого она возникает и развивается – социальное взаимодействие.
3. Характером самой деятельности – преобразованием социальной среды и себя посредством этого.
4. Ориентацией на стыковку личного и социального интереса.

Проведенный анализ позволил выявить сущностные характеристики социальной активности и раскрыть содержание данного понятия. Социальная активность – сложное состояние и одновременно интеграционное свойство человека (социальной группы) осуществлять осознанное, детерминированное преимущественно им самим взаимодействие с социальной средой в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и сложившейся системой отношений личности.

К формам проявления социальной активности К.Д. Абульханова-Славская относит инициативность и ответственность [4, с. 6]. Соглашаясь с позицией исследователя, считаем, что на основе анализа выраженности в осуществляемой субъектом социальной деятельности данных форм социальной активности можно выделить четыре основные ролевые позиции, проявляемые субъектом социальной активности при ее реализации: исполнитель (при преобладании ответственности и незначительном проявлении инициативности), интегратор идей (при выраженности инициативности и незначительном проявлении ответственности), организатор (при проявлении как инициативности, так и ответственности), наблюдатель (при незначительном проявлении ответственности и инициативности). Данные ролевые позиции не являются постоянными, при

реализации разных видов деятельности носитель социальной активности может выполнять разные роли.

Как верно отмечает В.Л. Хайкин, активность обладает динамичностью, способностью разветвления; в отличие от всего живого человек не только адаптируется в своих возможностях, но и все время *развертывает само социальное содержание активности* [269, с. 286].

Согласно выделенной Н.Ф. Третьяковым закономерности личность осуществляет переблокировку социальной активности, находит все новые сферы и формы приложения своих сил, блокируя отдельные звенья активности с целью усиления тех участков, где потребность в мере социальной активности более актуальна [250, с. 13].

Таким участком проявления социальной активности личности выступает прежде всего ведущая деятельность конкретного возрастного периода. С ней связано появление важнейших психических и социальных новообразований личности, в русле которой развиваются другие виды деятельности.

На основе данных положений охарактеризуем особенности социальной активности будущих специалистов. Студенты высших профессиональных учебных заведений не однородны по своему социальному и возрастному составу, однако период обучения в вузе большинство студентов очной формы обучения охватывает завершение стадии юности и начало фазы взрослости. Общей для студентов является социальная ситуация – получение профессионального образования в процессе обучения в высшем учебном заведении и ведущая деятельность – учебно-профессиональная.

Учебно-познавательная деятельность – специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого как субъекта с целью развития, формирования его личности как профессионала [172, с. 57]. По мнению В.Л. Хайкина, учебно-профессиональная деятельность включает профессионализм,

продуктивность, возможность социальной перспективы, широту социальных контактов в избранном направлении [269, с. 220].

В.С. Мухина, помимо ведущей деятельности студентов, выделяет определяющие виды деятельности, которые обуславливают внутреннюю позицию студента, особенности его ценностных ориентаций, и относит к ним общение, познание и предстоящую трудовую деятельность [145].

Соглашаясь с мыслью автора о выделении определяющих видов деятельности будущих специалистов, отмечаем, что изучение проявления и развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза целесообразно рассматривать в совокупности определяющих, а также значимых для конкретной личности видов деятельности при ведущей роли учебно-профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная деятельность – это, с одной стороны, вид познания, с другой – освоения практической профессиональной деятельности, осуществляется на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта.

Ведущим новообразованием данного периода является поиск и самоопределение своего места в жизни, смысла и цели существования, а также выработка необходимых для достижения этой цели компетенций. Студенты ориентированы на достижение успеха в будущем и рассматривают процесс обучения в вузе как ступень необходимую для построения успешной профессиональной карьеры. Возрастает их потребность в умениях «социальной ориентировки» в мире, самоопределении и самореализации, что обуславливает повышение интенсивности и направленность социальной активности будущих специалистов. Психологи и педагоги отмечают повышенную энергичность, готовность на риск, высокую интенсивность общения, стремление к новым идеям и преобразованиям в обществе, способность самостоятельно выстраивать и реализовывать планы.

Для характеристики социальной активности будущих специалистов в соответствии с логикой системного подхода необходимо осуществление структурного и функционального анализа данного феномена.

Структура – способ взаимосвязи между элементами. Для исследования структуры социальной активности будущего специалиста используем системный анализ и раскрываем *структурный аспект*, цель которого – выделение внутренней организации системы и определение способа, характера связей элементов.

Анализ литературы позволил выявить четыре наиболее распространенных подхода к разработке структуры социальной активности будущих специалистов.

В соответствии с первым подходом, основываясь на положении о том, что изучаемое явление – социальная активность – проявляет себя и подлежит изучению лишь в процессе своей реализации, а этим процессом является социальная деятельность, исследователи представляют компоненты структуры социальной активности в логике структурных компонентов деятельности (цель, мотив, способ, результат). Например, И.А. Дралюк выделяет следующие компоненты структуры социальной активности: мотивационный, операционный, рефлексивный [73, с. 30–31].

Согласно второму подходу структурные компоненты социальной активности студентов выделяются в соответствии с наиболее значимыми для данной группы видами деятельности. Так, О.Ю. Нисман включает следующие компоненты: познавательную активность, профессионально-трудовую деятельность, собственную активность, гражданскую активность [149, с. 74].

Третий подход связан с рассмотрением активности как интегративной внутриличностной характеристики, в связи с чем и структура социальной активности соотносится с компонентами структуры личности. Так, структура социальной активности в исследовании О.Д. Чугуновой представлена компонентами: мотивационным, деятельностно-волевым, когнитивным [279, с. 79].

Сторонники четвертой точки зрения считают, что активность – это не просто деятельность, а единство отражения, выражения и реализации внешних и внутренних тенденций человека, поэтому расширяется количество элементов структуры социальной активности, в ней представлены процессы, характеризующие эти взаимосвязи. В.Л. Хайкин структуру активности представляет в единстве компонентов – когнитивного, мотивационного, поведенческого, а также компонента самосознания личности [269, с. 239].

Таким образом, мнения исследователей расходятся по двум позициям: первая связана с тем, что является ведущим фактором социальной активности будущих специалистов – внешняя социальная среда или внутренняя психологическая жизнь индивида; вторая – с чем связана структура активности – со структурой деятельности или со структурой личности?

Нам ближе всего идея об интеграции данных подходов. Социальная активность – это свойство личности, которое проявляется в деятельности, но к ней не сводится. Социальная активность основывается на системе отношений личности к себе и к миру. Общественные отношения, в которые включается студент, выполняют функцию социального регулятора и побуждают его к социальной активности, однако только в процессе интериоризации, осознания, принятия их личностью они становятся регуляторами социальной активности будущего специалиста.

Социальная активность является элементом, который связывает структуру личности и структуру ее деятельности, выступает «посредником» между личностью и ее деятельностью и требованиями общества. Источник активности – внутри человека, это его потенциал, потребности, мечты, стремления, требующие реализации, что обеспечивает самодетерминацию социальной активности будущего специалиста. Но реализация активности возможна только в условиях реального общества, с его целями, задачами и

приоритетами, на основе отражения общественных отношений в процессе социального взаимодействия, деятельности, поэтому структура социальной активности должна связывать две стороны социальной активности – внутриличностную и деятельностную.

Компоненты внутриличностной подструктуры социальной активности – компонент системы отношений личности (аксиологический), когнитивный компонент, регулятивный компонент – в свою очередь, взаимосвязаны с компонентами деятельностной подструктуры социальной активности будущего специалиста, а именно: мотивационно-ценностным, ориентационно-целевым, содержательно-гностическим, рефлексивно-оценочным, операционно-деятельностным, организационно-коммуникативным.

Каждый из компонентов внутриличностной подструктуры социальной активности может быть раскрыт как вид активности: когнитивный компонент – когнитивная (познавательная) активность; компонент системы отношений – рефлексивная, эмоциональная и мотивационная активность; регулятивный компонент – волевая активность.

Когнитивный компонент социальной активности будущего специалиста включает освоенные способы получать и перерабатывать информацию об объективном мире и созданную на основе этого субъективную картину мира. Именно создаваемая личностью картина мира является основой для регуляции взаимодействия с ним.

Будущий специалист вовлечен в интенсивный познавательный процесс, он владеет всеми формами мышления (абстрактно-логической, наглядно-действенной, наглядно-образной), что позволяет ему продуктивно реализовывать как практическое, так и теоретическое мышление. Возрастают познавательные способности благодаря достижению высокой скорости оперативной памяти, переключения внимания, возросшему уровню познавательной мотивации.

Познавательная активность будущего специалиста проявляется в целенаправленном стремлении овладеть системой знаний и оперирования ими для достижения успеха в дальнейшей профессиональной и социальной деятельности. В наиболее обобщенном виде процесс познания с позиции гносеологии – это последовательный переход от созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Богатый запас знаний, степень системности знаний, овладение рациональными приемами (способами) умственной деятельности выступают одновременно средствами и результатом познания. В то же время качественный уровень познавательной активности прежде всего зависит от направленности внутренней мотивации личности. Так, Д.Б. Богоявленская выделяет качественные уровни интеллектуальной активности на основе критерия превышения ситуативной заданности проявляемой активности: стимульно-продуктивный, или пассивный, когда человек при добросовестной и энергичной работе остается в рамках заданного или первоначально найденного способа деятельности; эвристический – когда, имея надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав и структуру своей деятельности, осуществляет поиск новых способов решения; креативный – когда человек, обнаруживая эмпирическую закономерность, на основе внутренней мотивации переходит к ее исследованию как самостоятельной проблемы [36].

Когнитивный компонент социальной активности будущего специалиста обеспечивает субъективное осознание картины мира, позволяя переходить от реагирования на воздействия социальной среды к целенаправленному взаимодействию с ней, опираясь на имеющиеся знания, освоенные способы получения и переработки необходимой информации, достраивания системы знаний и их применения в решении осознаваемых противоречий.

Компонент системы отношений (аксиологический) социальной активности будущего специалиста включает

иерархизацию по принципу значимости для личности разных сторон и явлений социальной действительности, что определяет направленность социальной активности будущего специалиста, обуславливает переход от внешней детерминации социальной активности к самодетерминации.

Понятие «отношение» существует в двух ипостасях: во-первых, как «связь, зависимость» (т.е. отношение с...); во-вторых, как «мнение, оценка» (т.е. отношение к...). Отношение – целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, характеризует тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди [99, с. 102]. Отношение в широком смысле – субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия субъекта со средой [50, с.44].

Согласно *концепции отношений* В.Н. Мясищева отношения личности образуют систему, структурированную по степени общности, – от связей субъекта со всей действительностью до связей с ее отдельными сторонами и явлениями, в которой доминирующими отношениями субъекта выступают отношения к другим людям, к себе, к предметам внешнего мира. Нравственно-духовные параметры «доминирующих отношений» делают активность собственно человеческой (социальной) [146, с. 35–36].

Будущий специалист в процессе обучения в вузе обогащает собственную Я-концепцию представлениями и отношениями к самому себе как специалисту, к осваиваемой профессиональной деятельности и сфере социально-профессиональных отношений. В этом процессе важную роль выполняют все группы отношений – общественные, межличностные, внутриличностные. В процессе осознания и включения в общественные отношения происходит освоение социальных и профессиональных норм. Однако многообразие общественных отношений личность воспринимает опосредованно через

межличностные, отношения, взаимодействие с носителями разных социальных ролей. Отношения внутриличностные обеспечивают критическое восприятие, субъективное осмысление и систематизацию отношений.

Будущий специалист развивает систему отношений посредством расширения деятельности (освоения новых видов деятельности – учебно-профессиональной, профессиональной и др.), круга общения (знакомится и взаимодействует с представителями разных социальных ролей и сам осваивает новые социальные роли), развития познания (включается в образовательный процесс вуза и осуществляет самообразование). Наибольшее влияние на формирование системы отношений будущего специалиста оказывает значимое или референтное для конкретного человека лицо, референтная группа, значимая для личности деятельность.

Иерархизация системы отношений осуществляется на основе *принципа значимости для личности*, определенного отношения, зависит от меры, в которой в нем запечатлена потребность личности. Оценка значимости осуществляется как на рациональной (продумывается посредством рефлексии), так и на эмоциональной основе (прочувствуется).

Проявляя рефлексивную активность, субъект целенаправленно, осознанно сосредоточивается на осмыслении собственной системы отношений посредством анализа и оценки своих состояний, собственной деятельности и деятельности окружающих для овладения способностью понимать и прогнозировать свое и чужое поведение.

Эмоциональная активность выражается в осознанном переживании чувств, отвечающих высшим потребностям субъекта, а также сопереживании и сочувствии во взаимодействии с другими людьми. Эмоция – состояние, связанное с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемое прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или

неудовлетворения его актуальных потребностей [218, с. 949]. Эмоциональный опыт изменяется и обогащается в ходе развития личности в результате сопереживаний (эмпатии), возникающих в общении с прочими людьми, что ведет к развитию социального чувства.

Иерархизация системы отношений будущего специалиста приводит к формированию социальной и профессиональной направленности личности. Направленность личности – совокупность устойчивых, независимых от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности [25, с. 212]. Направленность проявляется в таких формах, как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, убеждение, мировоззрение. В целенаправленном стремлении осознанно определять направленность собственной личности проявляется мотивационная активность.

Компонент системы отношений социальной активности будущего специалиста способствует становлению Я-концепции будущего специалиста в сопоставлении социальных требований и норм с потребностями, приоритетами, возможностями будущего специалиста, что обеспечивает самодетерминацию проявляемой им социальной активности и ее направленность.

Регулятивный компонент социальной активности будущего специалиста включает сознательное, целенаправленное совершенствование будущим специалистом как субъектом социальной активности ее выражения и проявления.

Данный компонент реализуется посредством волевой активности, проявляется в произвольной регуляции поведения и действий, т.е. сознательном совершении целенаправленных действий и поступков, а также в умении преодолевать внутренние и внешние трудности. Такое регулирование осуществляется посредством выбора мотивов и целей, регуляции побуждения к действиям, организации психических процессов в систему, адекватную выполняемой деятельности, мобилизации физических и психических возможностей [219, с.101].

Субъектный опыт произвольной регуляции собственного поведения и деятельности у абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения, существенно отличается. Первокурсники оказываются в новой для них образовательной среде, в которой иначе осуществляется система внешних стимулирующих воздействий и значительно повышается роль произвольной регуляции собственного поведения, возрастающая от курса к курсу. Студент сталкивается с целым рядом противоречий, вызванных развитием организма и становлением личности, несовпадением во времени наступления физической, умственной, гражданской зрелости, что требует повышения уровня произвольной регуляции.

А.И. Высоцкий выявляет закономерность: чем чаще личность встречается с внешними воздействиями, направленными на стимулирование ее активности (требования родителей, педагогов, условия жизни и т.п.), тем более успешно затем она мобилизует свои волевые усилия с помощью сознательной самостимуляции, так как приобретает больше возможностей для усвоения, а затем и использования стимуляторов [63, с.14].

Это объясняется действием механизма интериоризации при положительном отношении личности к осуществляемым воздействиям, т.е. выстраивании взаимодействия. Кроме того, само проявление сознательной самостимуляции личности происходит в процессе экстериоризации и усиливается внутренними особенностями личности, являющимися результатом всего уклада жизни личности и ее природных данных.

Регулятивный компонент социальной активности будущего специалиста обеспечивает саморегуляцию, осуществляя продвижение личности к желаемому, самодетерминированному.

Системообразующим компонентом внутриличностной подструктуры социальной активности выступает мечта. Будущий специалист стремится к предвосхищению своего будущего, что выражается в частом мечтании. П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов отмечают, что настоящая мечта

всегда проявляется в работе воображения, рождающего образы желаемого будущего, имеет яркую эмоциональную окраску, всегда осознана и закреплена прочно в личности, в отличие от грез является осуществимой [179, с. 48].

Мечта, обладающая большой побуждающей силой, предстает как результат проявления познавательной, рефлексивной, эмоциональной, мотивационной и волевой активности. В процессе мечтания будущий специалист на основе согласования знаний о социальных нормах и приоритетах, осознания собственных потребностей на основе произвольной саморегуляции создает внутренние модели потребностного будущего, выстраивает планы его достижения.

В результате взаимодействия компонентов внутриличностной подструктуры социальной активности будущего специалиста вырабатывается потенциальная социальная активность.

Преобразование потенциальной социальной активности будущего специалиста в реальную социальную активность осуществляется в процессе взаимодействия внутриличностной и деятельностной подструктуры социальной активности будущего специалиста.

Деятельностная подструктура социальной активности будущего специалиста отражает структуру деятельности личности, обеспечивая в результате взаимодействия компонентов реализацию социальной активности будущего специалиста в социальном взаимодействии.

Мотивационно-ценностный компонент деятельностной подструктуры социальной активности будущего специалиста включает осознание студентом личностных особенностей и своего потенциала, своих социальных функций, субъективных позиций по отношению к значимости социальной и профессиональной деятельности, формирование установок на осуществление лично и социально значимой деятельности и выстраивания взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Ориентационно-целевой компонент деятельности подструктуры социальной активности будущего специалиста включает постановку будущим специалистом цели деятельности на основе совокупности знаний, умений и качеств будущего специалиста, позволяющих осуществлять целеполагание, а также определенных установок, приоритетов личности, осмысленной мечты.

Содержательно-гностический компонент деятельности подструктуры социальной активности будущего специалиста включает основы человеческого опыта в разных сферах жизнедеятельности – образовании, науке, культуре, труде, производстве, социальных отношениях и др., которые в соответствии с принятыми установками избирательно, с разной степенью интенсивности и мерой субъектности осваивает будущий специалист, развивая собственные силы.

Операционно-деятельностный компонент деятельности подструктуры социальной активности будущего специалиста включает многообразие видов социально значимой деятельности и социальных действий, которые осуществляет будущий специалист для достижения поставленной цели и реализации мечты. Включает пробы сил будущего специалиста в разных видах социальной, социально-профессиональной деятельности с целью формирования системы специальных знаний и умений в области практики реализации социальной активности посредством проявления социальной ответственности, разработки социальных инициатив и их реализации в социально-профессиональной деятельности.

Организационно-коммуникативный компонент деятельности подструктуры социальной активности будущего специалиста включает саморегуляцию социальной активности будущего специалиста в деятельности и общении. Предстает как совокупность освоенных будущим специалистом способов осуществления самоорганизации, взаимодействия с носителями разных социальных ролей и осуществления социального взаимодействия с позиций новых для будущего специалиста социальных ролей.

Рефлексивно-оценочный компонент деятельности подструктуры социальной активности будущего специалиста характеризуется совокупностью знаний, умений, качеств, позволяющих осуществлять анализ и рефлексию, вести внутренний диалог, оценку и самооценку социальной деятельности и социальной активности.

Внутриличностная подструктура социальной активности будущего специалиста обеспечивает самодетерминированность социальной активности, а деятельностная подструктура – включенность будущего специалиста в социальное взаимодействие, но только в результате взаимосвязи данных подструктур проявляется подлинная социальная активность будущего специалиста (См. рис).

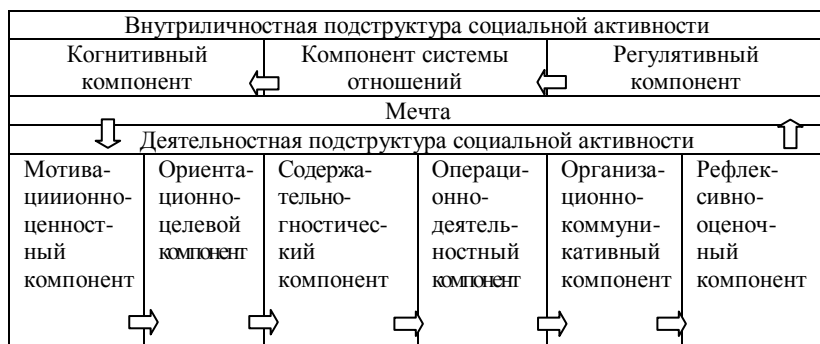


Рис. Структура социальной активности будущего специалиста

Анализ способов связи между компонентами позволил определить, что в исследуемой системе реализуется кольцевой способ, при котором компоненты последовательно связаны друг с другом, а изменение свойств одного из компонентов приводит к изменениям свойств и других компонентов. Благодаря взаимодействию компонентов социальной активности будущих специалистов, обеспечивается реализация ее функций.

Опираясь на выделенные Т.Г. Емельяновой функции социальной активности студентов в процессе профессионального становления, а именно ориентировочную, стимулирующую, адаптационную, профессиональную и личностной идентификации; формирования системы профессионально важных связей; саморегуляции [77, с. 64], а также выявленные сущностные характеристики социальной активности, особенности социальной активности будущих специалистов, к основным функциям социальной активности будущего специалиста относим следующие: *идентификации* (определения себя как личности и будущего профессионала в сопоставлении с требованиями социума к личности и профессионалу), *конструктивной ориентации* (состоит в овладении личностью ориентацией в жизни, как личной, так и профессиональной, построении некоего плана по осуществлению мечты будущего специалиста в процессе осуществления учебно-профессиональной, социальной, профессиональной деятельности, который позволяет личности самореализовываться, осуществлять преобразование себя и окружающей действительности в социальном взаимодействии), *интеграции* (состоит в согласовании интересов, направленности, ценностей будущего специалиста и интересов, ценностей социума, позволяющих гармонично взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса), *мобилизации* (представляет внутреннюю силу, энергию человека, обеспечивающую самореализацию, раскрытие и проявление его потенциала в социальном взаимодействии), *саморегуляции* (состоит в осуществлении произвольной регуляции социальной деятельности будущего специалиста по реализации разработанного плана в социальном взаимодействии).

Подводя итоги полинаучного анализа социальной активности будущего специалиста, можно сделать следующие выводы:

1) социальная активность проявляется на социальном уровне организации материи, ее носителем является субъект, наделенный сознанием;

2) сущность социальной активности заключается в самодетерминированности, формируется и проявляется во взаимодействии личности с внешней социальной средой, направлена на преобразование себя и социальной среды;

3) социальная активность – сложное состояние и одновременно интеграционное свойство человека (социальной группы) осуществлять осознанное, детерминированное преимущественно им самим взаимодействие с социальной средой в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и сложившейся системой отношений личности. В ходе взаимодействия (отражения, действия) формируется система отношений личности к себе и к миру, которая включает нравственное самоопределение и становится основой саморегуляции социальной активности личности;

4) формами социального взаимодействия личности выступают общение, познание, труд, творчество или в целом социальная деятельность;

5) социальная деятельность – осознанный, целенаправленный тип человеческой активности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития, реализующийся в действиях и поступках;

6) особенности проявления социальной активности будущих специалистов определяются самой социальной ситуацией их развития – переходом посредством получения высшего образования к новому социальному статусу молодого специалиста, что обуславливает рост их потребности в умениях «социальной ориентировки» в мире, осуществлении социальных проб, конструировании пути профессионального становления с учетом согласования своих возможностей, потребностей и социальных норм и приоритетов;

7) ведущей деятельностью будущих специалистов выступает учебно-профессиональная деятельность, обеспечивающая

социальное и профессиональное самоопределение, адаптацию, самореализацию студентов, а также определяющие виды деятельности;

8) структура социальной активности будущих специалистов включает внутриличностную подструктуру (когнитивный компонент, компонент системы отношений личности, регулятивный компонент), обеспечивающую самодетерминированность, выраженную в осознании мечты, превосходящем образе профессионального и социального будущего личности, и деятельностную подструктуру (мотивационно-ценностный, ориентационно-целевой, содержательно-гностический, рефлексивно-оценочный, операционно-деятельностный, организационно-коммуникативный компонент), обеспечивающую включенность в социальное взаимодействие и реализацию социальной активности будущего специалиста;

9) социальная активность будущего специалиста выполняет следующие функции: *идентификации, конструктивной ориентации, интеграции, мобилизации, саморегуляции*, обеспечивая гармоничное социальное и профессиональное становление будущего специалиста;

10) социальная активность будущего специалиста развивается в рамках целостного образовательного процесса.

1.3. Образовательный процесс вуза как среда развития социальной активности будущих специалистов

В рамках исследования мы изучим развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, рассмотрим, каковы возможности влияния образовательного процесса вуза на изменение социальной активности будущих специалистов.

Для осуществления такого анализа необходимо определиться с содержанием понятия «развитие социальной активности будущих специалистов». В педагогических исследованиях для описания процесса повышения социальной активности будущих специалистов используются следующие термины: «развитие социальной активности», «формирование социальной активности», «воспитание социальной активности».

Понятие «воспитание социальной активности» выделяется из данного ряда терминов по такому признаку, как целевая направленность процесса. Если понятия «развитие» и «формирование» указывают прежде всего на изменение качества самого субъекта, то воспитание – это один из процессов, наряду с обучением, социализацией, инкультурацией, в условиях которого происходят эти изменения (т.е. формирование и развитие социальной активности). Например, Т.В. Лисовский рассматривает воспитание студентов как «вид целенаправленной духовно-практической совместной деятельности преподавателей и студентов по формированию у студентов определенной системы взглядов и качеств личности для адаптации их к жизни в обществе» [124, с.18]. А Б.З. Вульф определяет понятие «воспитание» как «целенаправленное создание условий для разностороннего развития и саморазвития человека, становления его социальности» [62, с. 36].

Развитие представляет процесс закономерного изменения, «целенаправленное накопление информации с последующим ее упорядочением, структуризацией» [182, с. 372], «изменение количественных и качественных свойств» [173, с. 495], «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов, в результате которого возникает их новое качественное состояние» [194, с. 433]. При этом качество рассматривается как определенность бытия предмета в данной системе отношений, в которой целостно и специфическим для данного предмета образом интегрированы его внутренние и внешние связи [85, с. 41]. Развитие – переход от одной качественной определенности к другой. Развитие – это система изменений.

Его необходимо отличать от понятия «формирование», являющегося определенным (исходным, начальным) видом развития [222, с. 825] (второй – ее созревание), представляющим изменения главным образом под влиянием внешних воздействий, подразумевающего некую законченность, достижение определенного уровня [183, с. 26]. Так, А.М. Столяренко рассматривает формирование как присвоение индивидом человеческого опыта, как процесс *«единства изменений содержания и формы, содержательное обогащение человека, сопровождающееся его оформлением, возникновением и изменением внешне проявляющихся особенностей»* [192, с. 150–151].

Следовательно, формирование социальной активности – это часть процесса развития социальной активности будущего специалиста. А. Маслоу, раскрывая законы удовлетворения потребностей, выделяет два этапа в развитии человека: первый этап включает удовлетворение элементарных потребностей под воздействием внешних детерминант развития; второй – этап самоактуализации, на котором человек автономен и сам определяет направление своего движения» [135, с 60].

В педагогике чаще рассматривается процесс формирования новых качественных отношений посредством обучения и воспитания по ряду причин: во-первых, как отмечает В.Д. Шадриков, развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего уже имеются предпосылки, а воспитание имеет дело с тем, чего еще нет [281, с. 124–128]; во-вторых, педагог не может непосредственно влиять на развитие активности человека, так как это внутриличностный процесс, он может только создать обстоятельства, условия, благодаря или вопреки которым человек принимает решение действовать активно, самостоятельно, т.е. педагог создает внешние условия, что и отражает термин «формирование»; в-третьих, в науке сложилась традиция, согласно которой решение вопроса об изменении личностных качеств, связанных с внутренним фактором, относится к предмету психологии, а не педагогики.

М.А. Андреева исследует процесс формирования социальной активности студентов, она понимает под формированием личности определенный (исходный, начальный) вид ее развития, непосредственно связанный с процессами личностного созревания и зрелости, изменение (самосовершенствование) динамической функциональной структуры личности, главным образом, ее содержания под влиянием внешних воздействий, внешних условий воспитания, обучения, социальной среды, процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений [12, с. 72].

Однако в последние годы в педагогических исследованиях, изучающих проблему повышения социальной активности будущих специалистов, все чаще используется термин «развитие социальной активности» (О.В. Арефьева, О.П. Елисеев, М.В. Колесникова, З.М. Тепсаева, Н.С. Колмагорова и др.). Приведем несколько аргументов в поддержку данной позиции.

Во-первых, поскольку молодой человек студенческого возраста уже достиг определенного уровня развития психики и его личность уже достаточно стабилизировалась, а социальная активность сформирована на некоем уровне, определился ее тип, целесообразнее говорить именно о развитии социальной активности как о ее качественном изменении, связанном с преобразованием системы отношений, об интеграции внутренних и внешних взаимосвязей личности.

Во-вторых, формирование предполагает прежде всего внешние воздействия, в то время как качественное изменение социальной активности будущего специалиста может осуществляться лишь при условии включения внутренних факторов, что требует от педагога не просто создавать определенные условия для воспитанника, а заботиться об их преобразовании во внутренние факторы, понимать механизм перехода к саморазвитию и, используя арсенал педагогических методов и форм, содействовать пробуждению субъектности.

Личность развивается лишь тогда, когда проявляет активность (интеллектуальную, духовную, манипулятивную, физическую, операционально-трудovou и т.д.). Результатом такой активности становятся соответствующие новые качества в самой личности, а также физическое изменение организма и преобразование среды (или отдельных объектов), что создает предпосылки для дальнейшего развития.

В рамках новой образовательной парадигмы это возможно лишь при условии действительного (а не просто декларируемого) перехода от педагогики воздействия к педагогике взаимодействия, предполагающей открытость позиций педагога и студента для обмена знаниями, личностными смыслами, осуществления самоизменений двух сторон. Полагаем, что именно в условиях образовательного процесса вуза становится возможным создать такую систему отношений и деятельности, в рамках которой студенты могли бы осуществлять самоуправление не только определенной, заданной извне (педагогом, администрацией, государственными образовательными стандартами) деятельностью, а прежде всего самоуправление своим профессиональным самообразованием и становлением, т. е. в системе субъект-субъектных отношений в процессе взаимодействия создаются условия развития социальной активности студентов.

В-третьих, полагаем, что уже давно созрела необходимость и условия для интеграции знания психологии и педагогики в области развития личности и профессионального становления. Так, Д.В. Чернилевский отмечает необходимость изменения позиции педагога вуза от источника информации к роли фасилитатора, тренера, т.е. к той роли, которая была отработана психологами-практиками именно в процессе проведения практических психологических методов, основанных на гуманистической парадигме [278].

Разделяя позицию И.П. Подласого, определяющего развитие как «процесс и результат изменений в организме

человека» [181, с. 28], мы рассматриваем развитие социальной активности будущих специалистов как процесс и результат количественных и качественных изменений в проявлении студентом способностей к осознанному взаимодействию с социальной средой по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и собственной системой отношений.

Формирование социальной активности будущего специалиста представляем как вид развития. Изучая процесс формирования социальной активности будущего специалиста, мы, как правило, описываем некий стартовый процесс, в рамках которого важную роль играют внешние факторы, педагогические условия, обеспечивающие формирование целого ряда личностных и профессиональных качеств, системы отношений личности к себе и к миру, определенных знаний и умений, которые, в свою очередь, являются основой для определения сформированного типа и уровня социальной активности личности. Однако важно проследить и следующую ступень развития социальной активности – ее созревание (самоактуализация) и достижение зрелости (самоактуализированная интеграция с социумом). Процесс формирования социальной активности приводит к возникновению субъектности будущего специалиста, для которого ведущую роль играют внутренние факторы, самодетерминация, осуществляющаяся на основе сформированной системы отношений, типа и уровня социальной активности. Именно этот процесс, по нашему мнению, до сих пор не стал предметом целостного и комплексного исследования, результатом которого должно было быть теоретическое обоснование и разработка педагогического обеспечения процесса развития социальной активности студентов в образовательном процессе вуза.

Согласно Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры ЮНЕСКО высшее образование рассматривается как совокупность учебных курсов

подготовки и переподготовки специалистов (после получения ими среднего профессионального образования), которые организуются учреждениями, признанными в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными органами [60].

Высшим учебным заведением согласно статьи 8 Федерального закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» является образовательное учреждение, учрежденное и действующее на основе законодательства Российской Федерации об образовании, имеющее статус юридического лица и реализующее в соответствии с лицензией образовательные программы высшего профессионального образования [154].

Цель высшего профессионального образования задается обществом и потребностями личности в саморазвитии.

В Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО (Париж 5–8 июля 2009) значится «высшее образование несет социальную ответственность за то, чтобы содействовать пониманию нами многообразия проблем, включающих социальные, экономические, научные и культурные аспекты, и совершенствовать нашу способность откликаться на них», а также вузы «в рамках своих основных функций (научные исследования, обучение и служение обществу), осуществляемых в условиях институциональной автономии и академических свобод, должны расширять свою междисциплинарность и всячески способствовать развитию критического мышления и активной гражданственности» [166, с. 50].

Согласно положениям нормативно правовых документов РФ образование должно обеспечивать «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества» (закон РФ «Об образовании», ст 14.2 [158]); обеспечивать вовлечение молодежи в социальную практику, развитие созидательной активности молодежи (Стратегия государственной молодежной

политики РФ [236]). Высшее образование призвано обеспечить формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии; сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества (Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» ст. 8.2 [153]).

Реализация данных задач связана с педагогическим обеспечением развития социальной активности будущего специалиста в процессе получения им высшего профессионального образования.

В справочной литературе понятие «процесс» рассматривается как ход некоего явления, последовательная смена состояний, стадий развития, как совокупность, набор последовательных действий для достижения некоего результата [219, с 559].

В.В. Краевский отмечает, что процесс – это смена состояний системы, а педагогический (образовательный) процесс – смена состояний системы педагогической (образовательной) деятельности [112, с. 33–36].

На примере данной цитаты можно констатировать, что в педагогике понятия «педагогический процесс» и «образовательный процесс» (как объект педагогической науки) порой рассматриваются как тождественные.

Полагаем, необходимо уточнить объем каждого понятия. Образовательный процесс включает в себя как педагогический процесс, так и процесс самообразования. Это разделение мы осуществляем на основе выделения субъектов данных процессов. Педагог – субъект педагогического процесса (включающего обучение и воспитание), студент – процесса самообразования (включающего самообучение, самовоспитание). Педагогический процесс начинается с субъект-объектного воздействия, целью которого является формирование субъект-субъектного взаимодействия. В рамках же образовательного

процесса и студент и педагог выступают субъектами. Сам педагог выступает еще и субъектом процесса собственного самообразования, поскольку и от его открытости новому зависит возможность построения субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе.

Мы опираемся на представленные в научной литературе трактовки понятия «образовательного процесса» такие, как:

– специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач [284, с. 17],

– совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процесса, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с Государственным образовательным стандартом [100, с. 94].

На этой основе рассматриваем образовательный процесс вуза как специально организованное взаимодействие педагогов и студентов, включающее педагогический и самообразовательный процесс, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Такая трактовка позволяет объединить две стороны образовательного процесса – внешнюю и внутреннюю. Если в рамках педагогики воздействия в центре внимания находится именно внешняя по отношению к человеку сторона данного процесса, то в педагогике сотрудничества, педагогике взаимодействия – обе стороны.

Таким образом, образовательный процесс вуза как среда развития социальной активности будущих специалистов включает педагогический и самообразовательный процесс, обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание. Эти процессы взаимосвязаны, взаимопроникают друг в друга, но при этом каждый выполняет определенные функции, обеспечивающие развитие социальной активности будущего специалиста.

Педагогический процесс, основываясь на определении В.А. Слостенина «движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания» [213, с. 139], рассматриваем как специально организованное взаимодействие педагогов и студентов (педагогическое взаимодействие) при помощи педагогических средств, направленное на достижение целей образования путем обеспечения единства обучения и воспитания.

Анализ содержания категорий «обучение» и «воспитание» показывает, что в их трактовке имеются существенные разногласия. Так, в разных источниках соотношение «обучение» и «воспитание» раскрывается как:

– деятельность по подготовке обучающихся к жизни путем передачи им социального опыта (обучение), непосредственного включения тех, кого мы обучаем и воспитываем, в жизнь (воспитание) [112, с. 30];

– реализация семиотических начал, усвоение знаний, умений, навыков, позволяющих овладеть объективными значениями элементов культуры (обучение); реализация аксиологических начал, усвоение ценностей, что ведет к формированию личного субъективного смысла (воспитание) [34, с.30];

– преимущественно развитие интеллектуально-практической стороны человека (обучение); преимущественно развитие эмоционально-ценностной стороны (воспитание) [110, с. 30].

Таким образом, данные процессы рассматриваются исследователями как взаимосвязанные, взаимодополняющие и взаимообеспечивающие друг друга, при этом обучение в большей мере направлено на развитие когнитивного компонента личности, усвоение социальных знаний, социального опыта, а воспитание – на поведенческий компонент и компонент опыта отношений личности, на формирование социально значимых качеств личности.

Исследователи, рассматривая проблему изменения социальной активности будущих специалистов в условиях учреждений профессионального образования, часто ограничиваются изучением либо процесса воспитания и воспитательной системы (О.В. Борисова, С.О. Грунина, И.А. Дралюк, З.М. Тепсаева), либо обучения (О.В. Арефьева, М.В. Колесникова). Однако социальная активность является интеграционным свойством личности, возникающим и проявляющимся в результате взаимодействия всех ее компонентов, а обучение, воспитание выступают взаимодополняющими процессами, обеспечивающими целостное влияние на все компоненты личности, поэтому целесообразно рассматривать развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе в единстве обучения и воспитания.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» сам термин «образование» понимается как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)» [158].

Средой развития социальной активности в вузе является образовательный процесс. Среда человека, по мнению В.А. Ясвина, – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий, а также предоставляющая возможности развития личности [292, с. 12]. И.П. Подласый рассматривает среду как «реальную действительность, в условиях которой происходит развитие человека» [182, с. 84].

Образовательный процесс вуза как среда развития социальной активности будущего специалиста подвержен влиянию как внешних социальных факторов, так и внутренних субъектных факторов. Задача педагога посредством создания условий снизить влияние негативных факторов и усилить влияние позитивных.

В единстве средств обучения и воспитания педагогический процесс выполняет следующие функции в развитии социальной активности будущих специалистов:

– *информационную* (раскрывает актуальные социальные проблемы, требующие решений, обогащает представления о мире, взаимосвязи и взаимозависимости, возможности приложения сил, роль социальной активности в профессиональном становлении и саморазвитии и др.);

– *побудительную* (актуализирует процесс развития социальной активности будущих специалистов);

– *стимулирующую* (активизирует процесс осознания субъектом роли социальной активности, вовлечения субъекта в социально значимую деятельность, преодоление трудностей, возникающих в процессе ее реализации);

– *поддержки* (обеспечивает разнообразную ресурсную поддержку –методическую, информационную, материальную и др. в развитии социальной активности, проявлении субъектом инициатив, ответственности и в их осуществлении);

– *корректирующую* (обеспечивает поддержку позитивных и противодействие негативным способам проявления социальной активности, неадекватным социальным и личным интересам субъекта);

– *когерентную* (обеспечивает согласованность влияния образовательного процесса, путем освоения субъектом социального опыта, соответствующего требованиям социума, позволяющего личности адекватно представлять его требования, нормы, способы взаимодействия и на основе этого выстраивать свои).

Опираясь на принцип детерминизма, сформулированный С.Л. Рубинштейном, согласно которому сила и степень детерминирующего влияния внешних факторов в значительной мере обусловлена тем, какое значение придают им субъекты, они становятся факторами детерминации не сами по себе, а лишь будучи «связанными» с субъективным фактором [198, с. 119]. Для нейтрализации влияния негативных внешних факторов и

усиления позитивных в образовательном процессе вуза необходимо, активизировав субъективные факторы, обеспечить готовность субъектов к противодействию влиянию первых и содействию вторым, что осуществляется в самообразовательном процессе.

Самообразовательный процесс – процесс самоорганизованной деятельности субъекта посредством самообучения и самовоспитания, направленной на собственное развитие. В основе данного определения лежит представление о самообразовании, данное А.С. Белкиным, Е.В. Ткаченко, которые рассматривают его как систему внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие, и относят к признакам самообразования осознанность в выборе содержания, методов и форм; добровольность, самостоятельность познавательной деятельности, положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания [25, с. 282].

При этом самообучение есть процесс получения человеком знаний посредством собственных устремлений и самостоятельно выбранных средств [100, с. 133], а самовоспитание – сознательная и целенаправленная деятельность по выработке и совершенствованию субъектом собственных качеств для осуществления самореализации. Самообразование предстает в единстве самостоятельной деятельности по овладению системой знаний, умений и работы над развитием разных сторон собственной личности.

Образовательный процесс вуза как среда развития социальной активности – это не только объективно существующая совокупность условий и влияний, целенаправленно создаваемая в ходе педагогического процесса, но и субъективно переживаемая объективная реальность, результат процессов интериоризации и экстериоризации личности во взаимодействии с ней. Субъект в соответствии с существующей системой потребностей по мере осознания

возможностей, имеющихся для развития социальной активности в образовательном процессе вуза, использует их в процессе самообразования.

В развитии социальной активности личности в образовательном процессе вуза самообразование обеспечивает реализацию следующих функций:

- *самомотивации* (самообразовательный процесс осуществляется на основе осознания потребностей и их целенаправленного удовлетворения путем мобилизации ресурсов для достижения определенной цели социальной активности);

- *самоопределения* (определение пути реализации личного потенциала в социально значимом направлении приемлемым природосообразным для данной личности способом);

- *саморегуляции* (как процесс самостоятельной деятельности, обеспечивает и работу личности над выбором желательной цели проявления социальной активности по выбору способов ее достижения);

- *самореализации* (включает проявление социальной активности личности в выбранном ею направлении в соответствии с внутренними приоритетами);

- *самоанализа* (рефлексия происходящих изменений в результате реализуемой активности для коррекции собственной деятельности).

Гармоничное взаимодействие педагогического и самообразовательного процесса в рамках образовательного процесса вуза является необходимым условием развития социальной активности будущих специалистов.

Педагогический процесс обеспечивает целенаправленность влияний, обусловленную мега-системой – социальной системой, соответствие самого образовательного процесса вуза и его результатов нормам и требованиям социальной системы, уровню развития культуры общества, создание условий,

обеспечивающих возможности для развития социальной активности будущих специалистов с учетом их потребностей, а самообразовательный процесс – реализацию личностью (субъектом) имеющихся возможностей развития социальной активности в образовательном процессе вуза на основе осознанных личностных и социальных потребностей, самодетерминации и самоорганизации и тем самым оказывает влияние на преобразование самого образовательного процесса и педагогического процесса посредством механизма обратной связи, непосредственного влияния на изменение условий развития социальной активности.

В динамике в образовательном процессе высшего профессионального образования осуществляется постепенный переход от ведущей роли педагогического процесса в образовательном процессе (что характерно для общего образования) к ведущей роли самообразования субъекта (что характерно для специалиста, осуществляющего профессиональную деятельность, позволяющую ему на протяжении всей жизни совершенствовать уровень образования в соответствии с потребностями субъекта и динамично меняющегося общества), что соответствует и динамике развития социальной активности будущего специалиста как увеличению роли самодетерминации и самоорганизации в социальном взаимодействии.

Таким образом, образовательный процесс вуза предстает как комплекс влияний и условий (учитывающих роль внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов), воздействующих на социальную активность будущего специалиста посредством создания возможностей для ее развития и реализации данных возможностей студентами.

Образовательный процесс оказывает свое влияние на развитие социальной активности будущих специалистов в целостности содержательной и процессуальной стороны.

Содержание образования в вузе представляет собой, с одной стороны, формализацию социального заказа, с другой стороны – инструмент личностного развития [172, с. 258].

В соответствии с законом РФ «Об образовании» [158] содержание образования должно быть ориентировано на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства» (ст. 14.1) и должно обеспечивать «формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества» (ст. 14.2).

С содержательной стороны образование предстает как процесс освоения личностью социального опыта, а именно таких его составляющих, как знания, способы деятельности, опыт отношения, опыт творческой деятельности, предполагающий не только его воспроизводство, но и переработку субъектом и преобразование в субъектный опыт. Для развития социальной активности будущего специалиста необходимо обеспечить реализацию всех компонентов содержания образования. Это возможно лишь при использовании в единстве средств обучения, в основном ориентированных на такой компонент содержания образования, как знания и способы деятельности, и средств воспитания – компонента опыта отношений. Каждый из них оказывает влияние на изменение определенных компонентов социальной активности личности, а в комплексе – на изменение социальной активности будущего специалиста.

Факторами развития социальной активности, характеризующими содержательную сторону образования в вузе, выступают следующие:

- содержание образовательных программ;
- содержание программ дополнительного образования;
- организационная культура вуза (миссия, ценности, нормы, правила и т.п.);
- культура субъектов образовательного процесса.

С процессуальной стороны образование – смена состояний взаимодействия субъектов образовательного процесса, выстраиваемое посредством общения, в рамках которого осуществляется освоение содержания образования.

Г.М. Андреева выделяет три стороны общения: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (организацию взаимодействия и совместной деятельности), перцептивную (восприятие и понимание людьми друг друга) [11, с. 81].

В образовательном процессе в каждом взаимодействии одновременно присутствуют все три стороны. При этом сама динамика взаимодействия соответствует внутренней логике осуществляемого образовательного процесса и может быть описана в виде взаимосвязанных и последовательно реализуемых функций (или смены задач).

Влияние на развитие социальной активности будущего специалиста процессной стороны образования связано прежде всего со способами, средствами, методами и формами организации взаимодействия субъектов образовательного процесса по освоению содержания образования, а также с изменением качеств субъектов взаимодействия в результате включенности в него, а именно: расширение сферы взаимодействия субъекта (путем изменения круга взаимодействия, включения в него субъектов, реализующих различные социальные роли, а также освоения новых социальных ролей и функций), углубление уровня взаимодействия субъекта, освоение разных типов взаимодействия.

Факторами развития социальной активности, характеризующими процессную сторону образования в вузе, выступают следующие:

- социальные роли (как совокупность предписаний и нормативов, реализуемых ее носителем), предоставляемые полномочия и функции;
- система методов, средств, форм организации взаимодействия;
- способы и типы взаимодействия.

Особенно исследователи выделяют роль факторов студенческого самоуправления и соуправления во взаимодействии субъектов образовательного процесса и социальное партнерство во взаимодействии субъектов образовательного процесса с внешней социальной средой, обеспечивающих развитие социальной активности будущих специалистов.

Проведенный анализ исследований по проблеме развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, позволяет охарактеризовать роль и возможности влияния разных его сторон на развитие социальной активности будущих специалистов.

Взяв за основу критерий «регламентированность образовательного процесса вуза», выделим две его составляющие – учебный процесс (включающий аудиторные занятия, производственную практику, самостоятельную работу студентов) и внеучебный процесс (включающий дополнительное образование, студенческие организации и объединения, студенческое самоуправление самообразовательную деятельность студентов в вузе и др.). Последовательно охарактеризуем влияние данных подпроцессов на развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Учебный процесс выстраивается на основе учебного плана, включая все предусмотренные им формы и виды деятельности, а именно аудиторную работу, производственную практику и самостоятельную работу студентов.

Образовательный процесс в вузе в соответствии с ФЗ «Об образовании» регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения) [158, ст. 15].

Учебный процесс нормирован, регламентирован, подлежит педагогическому руководству и контролю. В рамках учебного процесса за студентом признается право влиять на определение содержания образования. Обеспечение возможности

выбора индивидуальной образовательной траектории студентом является одной из задач реформирования высшего профессионального образования, однако на практике оно ограничено возможностью выбора формы обучения, специальности и курсов по выбору.

С *содержательной стороны* на развитие социальной активности личности влияют все учебные дисциплины общеобразовательного и профессионального цикла, ориентируя личность не только на развитие активности в области научного познания, но и на освоение социального опыта.

Посредством изучения учебных дисциплин будущие специалисты приобретают:

- во-первых, знания – фундаментальные (раскрывающие содержание понятий, теорий, ведущих идей, законов конкретных областей знаний), динамические (текущие сведения о современных событиях в разных областях общественной жизни, в научных отраслях знаний), конкретно-прикладные (для реального участия в социальной и профессиональной деятельности);

- во-вторых, в рамках учебного процесса осуществляется освоение студентами целого ряда умений – учебных, организационных, коммуникативных, аналитических и др.;

- в-третьих, учебный процесс влияет на формирование системы отношений личности к себе, обществу, профессии. Это происходит в процессе переработки получаемых студентами знаний, их включения в решение профессиональных задач и взаимодействия с социальной средой в процессе учебных практик;

- в-четвертых, происходит освоение социальных профессиональных компетенций и формирование социально-профессиональной компетентности.

Как отмечает В.А. Слостенин: «Содержание и условия профессиональной деятельности всегда вероятностны, проблемны.

Поэтому основной единицей содержания профессионального обучения выступает не «порция информации» или задача, решаемая по определенному образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления обучающегося» [172, с. 58].

Динамика развертывания содержания профессионального образования как последовательное приближение к интеграции знаний для разрешения профессиональных ситуаций представлена в концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого [52]. Автор предложил выстроить содержание обучения не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет профессиональной деятельности через три базовые формы деятельности учебную (лекция, семинар), квазипрофессиональную (деловые игры), учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа, производственная практика, подготовка квалификационного исследования) и ряд промежуточных. Это позволяет будущему специалисту посредством освоения содержания образования в целостности всех его компонентов в учебном процессе осуществлять овладение профессиональными компетенциями, развивать социальную активность не только как субъекта образовательного процесса, но как будущего специалиста, субъекта профессиональной деятельности.

При этом содержание современных образовательных программ специалитетов построено таким образом, что на 1–2 курсе студенты осваивают учебную деятельность, на 2–3 – квазипрофессиональную, на 4–5 – учебно-профессиональную. В рамках бакалавриата соответственно 1–2 курс – учебную, 2–3 – квазипрофессиональную, 4 – учебно-профессиональную и магистратура – учебно-профессиональную.

Важно, чтобы с первого года обучения в вузе в рамках освоения общеобразовательных дисциплин их потенциал использовался для развития социальной активности личности студента, тогда дальнейшее обучение с его приближением к

профессиональной деятельности, усложнением решаемых профессиональных проблем вело бы к освоению социально-профессиональной компетентности будущего специалиста, обладающего высоким уровне развития социальной активности будущего специалиста.

О.В. Арефьева осуществляет анализ учебных программ среднего профессионального образования, разработанных на основе государственных образовательных стандартов второго поколения, на предмет представленности в них задач, направленных на развитие социальной активности студентов, и приходит к выводу о том, что «в программном материале этот элемент или отсутствует вообще, или заложен опосредованно» [16, с. 23]. Проведенный нами анализ действующих образовательных стандартов и разработанных на их основе учебных программ высшего образования подтверждает справедливость данного вывода.

Это приводит к тому, что в рамках осуществляемой аудиторной работы педагогами целенаправленно и осознанно не создаются условия для развития социальной активности будущих специалистов, при этом, безусловно, само содержание образования, которое осваивают студенты, влияет на изменение социальной активности будущих специалистов.

Поскольку непосредственное изучение теории развития социальной активности не входит в требования государственных образовательных стандартов, исследователи, изучающие вопросы изменения социальной активности студентов в вузе, предлагают внести его в содержание учебного процесса путем разработки курсов по выбору, освещающих данную тематику. Так, М.В. Колесникова разрабатывает и апробирует курс по выбору «Социальная активность в студенческой среде» [103], М.А. Андреева – спецкурс «Социальная активность личности современного студента» [12].

Опрос педагогов, разрабатывающих учебные программы, показал, что задача развития социальной активности студента

связывается ими не столько с содержанием учебных дисциплин, сколько со способом их преподавания, воспитательным эффектом взаимодействия, т.е. *процессуальным аспектом образования*.

Наибольшее влияние на *развитие социальной активности во время аудиторных занятий* по мнению педагогов, оказывает организация самого взаимодействия между преподавателем и студентом, между студентами, использование технологий активного обучения, социально активная позиция самого педагога.

Ценные выводы о том, как организация учебного процесса во время аудиторных занятий сказывается на развитии социальной активности обучающихся, делает В.К. Дьяченко. Проанализировав формы организации учебной работы, он пришел к заключению, что в них отсутствует сотрудничество и взаимопомощь, а следовательно, почти нет и социальной активности [Цит. по: 284, с. 69]. Для преодоления данной проблемы исследователь предлагает использовать коллективные формы взаимодействия субъектов учебного процесса во время аудиторных занятий, основанных на сочетании работы в парах, сменности пар, работы в микрогруппах, при которой работа носит взаимосвязанный, взаимозависимый характер, т.е. работа каждого отражается на общем результате, что обеспечивает общественно полезный характер учебной деятельности и позволяет проявлять и развивать социальную активность в процессе самого учебного занятия.

Влияние технологий обучения на развитие социальной активности будущих специалистов раскрывают О.В. Арефьева, И.А. Дралюк. Исследователи разрабатывают пути включения данных технологий в образовательный процесс вуза. К таким технологиям обучения, направленным на развитие социальной активности студентов, О.В. Арефьева относит тренинговые технологии, лично ориентированные, игровые технологии и технологии активного обучения [16, с. 70] и определяет условия, при которых проявляются дидактические возможности

технологий обучения для развития социальной активности студентов, а именно: включение студентов в совместную учебную и социальную деятельность; предоставление возможности выбора информационного источника, способа познавательной деятельности, этапов деятельности; стимулирование деятельности студентов в построении индивидуальной образовательной траектории; включение в социальное взаимодействие в образовательном процессе; интеграция с социумом при выполнении образовательных задач в процессе участия в мероприятиях, акциях [16, с. 80].

М.А. Андреева обращает внимание на необходимость усиления эмпатической направленности образовательного процесса [12, с.10] как условия развития социальной активности будущих специалистов.

В учебном процессе эмоции, чувства выполняет не менее значимую роль в развитии социальной активности, чем знания. В.А. Сухомлинский видел большую опасность в отставании культуры чувств воспитанника от его умственного развития. Только тогда, когда воспитанник чувствует себя хозяином в своем духовном мире [238, с. 292], он приходит к осознанию необходимости его совершенствования, личной ответственности за этот процесс. От умения сочувствовать и сопереживать к желанию помочь, выражающемуся в труде, взаимодействии с окружающими, к осознанию ответственности за происходящее вокруг – это, по мнению В.А. Сухомлинского, и является путем воспитания гражданской, социально активной позиции личности.

Всякий шаг в развитии личности происходят как ее собственный эмоциональный выбор, то есть регулируется личностью «изнутри», важно не упустить благоприятного времени переключения от эмоциональных переживаний к реальной практической деятельности.

Требования концептуальности, операциональности, проблемности и обеспечения рефлексивности (постоянное соотнесение изучаемого материала с жизненным опытом

студента) в процессе преподавания учебных дисциплин для обеспечения изменения социальной активности будущего специалиста обосновывает В.А. Сластенин [216, с. 14].

Обращая внимание на проблему недостаточной готовности педагогов к решению проблемы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, И.А. Дралюк предлагает осуществлять обучение педагогов. Ею разработаны курсы по следующим темам: «Технологии активного обучения в профессиональной школе», «Условия и средства воспитания социальной активности студентов» [73].

Производственная практика традиционно рассматривается исследователями как важнейшее средство влияния на развитие социальной активности будущих специалистов (Е.Г. Горбачев [67]), (Р.С. Пионова [180, с. 69–79] и др.).

Производственная практика воспроизводит реальную структуру осваиваемой профессиональной деятельности. В процессе производственной практики студенты включаются в систему производственных отношений, изменяется содержание их деятельности. В условиях производственной практики перед студентами стоят задачи оперирования знаниями для решения профессиональных задач, появляется возможность участия в решении конкретных профессиональных задач с опорой на полученные знания, создается возможность на более высоком уровне решать комплекс профессиональных вопросов, проявлять инициативу, вносить и апробировать новшества. Практика способствует расширению социальных контактов и связей с социальной средой.

В условиях практики изменяется сама система взаимодействия и общения. Изменяется круг взаимодействия, студент включается в систему реальных производственных отношений, изменяется его роль, он осваивает новую социальную и профессиональную роль, реализуя ее функционал,

изменяется сама деятельность студента – от учебной к учебно-профессиональной и профессиональной.

Таким образом, осуществляется влияние на все компоненты социальной активности будущего специалиста, что способствует ее преобразованию.

В соответствии с учебными планами регламентируется как аудиторная, так и самостоятельная работа студентов по освоению учебных программ. Влияние *самостоятельной учебной работы студентов* на развитие социальной активности будущих специалистов остается недостаточно изученным. Между тем именно в рамках данной деятельности происходит осознание субъектной позиции личности, данная деятельность выстраивается на основе саморегуляции, самоорганизации, в ее условиях конструируется социальная активность личности.

Ведущим видом деятельности, осуществляемой студентом в процессе самостоятельной работы, является его учебно-профессиональная деятельность. С одной стороны, самостоятельная работа студентов в учебном процессе регламентирована учебным планом и осваиваемой образовательной программой, подлежит педагогическому руководству и контролю; с другой стороны, является самообразовательной, самоуправляемой деятельностью студента, организованной самим студентом и подлежащей самоконтролю.

Это положение объясняет индивидуализированность и субъективность как процесса, так и результата учебно-профессиональной деятельности. Любое новое знание человек воспринимает субъективно, так как имеет разный субъектный опыт, выработанные критерии и освоенные способы восприятия и переработки информации.

В процессе самостоятельной работы проявляется субъектность самого обучающегося, его отношение к содержанию задания, предложенным способам его выполнения, осмысление значимости для субъекта заданной работы в результате сопоставления с иерархией ценностей и мотивов личности. От

этого зависит, будет ли субъект мобилизовать свои нравственно-волевые усилия для достижения поставленных целей, сколько усилий он в это вложит и каким способом он это будет делать.

Самостоятельная работа студентов должна включать весь комплекс компонентов содержания образования, обеспечивая освоение субъектом опыта решения социально значимых и актуальных проблем и ситуаций осваиваемой профессиональной деятельности. При ее организации необходимо использовать такую систему заданий, чтобы в процессе их выполнения студент осуществлял полный цикл познавательных действий, осуществлял не только воспроизводящую, но и исследовательскую продуктивную деятельность, решая задачи преобразования и совершенствования окружающей действительности.

Проверка достоверности добытых знаний и обогащение чувственного познания происходит на практике и также несет на себе отпечаток субъектности, необходимо создавать условия для получения субъектом такого опыта в процессе самостоятельной работы.

Следовательно, необходимо создать условия, при которых самостоятельная работа студентов в учебном процессе была бы направлена не только на воспроизводство и интериоризацию социального опыта, но и на экстериоризацию, преобразование социального опыта, проявление субъективности в решении различных учебно-профессиональных ситуаций, что обеспечивает возможности развития социальной активности будущего специалиста в учебном процессе.

Особенность учебно-профессиональной деятельности студента заключается в том, что ее уровень позволяет студенту в рамках образовательного процесса в вузе осуществлять и научно-исследовательскую деятельность (т.е. на основе освоенных способов добывания учебных знаний и их содержания студент переключается на научно-исследовательскую деятельность, направленную на получение принципиально новых знаний), и продуктивную трудовую деятельность

(создавать некие материальные ценности или оказывать профессиональные услуги). Однако в отличие от профессиональной деятельности, в которой целью является производство продуктов, оказание услуг, в учебно-профессиональной деятельности целью является изменение качеств самого обучающегося, освоение им профессиональных компетенций.

Для обеспечения проявления и развития социальной активности будущего специалиста в учебном процессе важно, чтобы студент являлся субъектом этого процесса, разделяющим совместно с педагогом ответственность за результат и имеющим возможность согласовывать цели, определять приоритеты, развивать себя в действии, что свидетельствует о том, что он может воспользоваться теми возможностями развития социальной активности, которые созданы в рамках данного образовательного процесса. В свою очередь, результатом активности студента как субъекта образовательного процесса является его собственный способ взаимодействия с окружающей средой, постановка актуальных для субъекта задач, расширение сферы взаимодействия и деятельности, влияние на изменение условий образовательного процесса.

Поэтому исследователи (О.В. Борисова, Е.М. Кандалина, Л.П. Конвисарева) обращают внимание на необходимость обеспечения таких условий, которые способствуют становлению субъектной позиции студента в образовательном процессе, а именно:

- свободный выбор студентом видов и форм социально значимой деятельности, актуализация мотивационной сферы, выход студента в рефлексивную позицию [107, с. 63];

- формирование установки на самореализацию студентов [90];

- расширение возможностей самореализации в разных сферах социального отношения, включение в практико-ориентированную, социально ценную деятельность, отвечающую интересам и потребностям студентов [39, с. 11].

А.К. Осницкий, разрабатывая вопрос о формировании субъектности, определил следующие виды опыта, которые этому способствуют: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активации, операциональный опыт и опыт сотрудничества [163]. Следовательно, важно посредством содержательного и процессуального аспекта образовательного процесса обеспечить возможность освоения в учебном процессе этих видов опыта.

Итак, учебный процесс в единстве его содержательного и процессуального аспекта, средств обучения и воспитания, педагогической деятельности педагогов и самообразовательной деятельности студентов влияет на изменение социальной активности будущих специалистов, однако его регламентированность, обеспечивающая освоение базы компетенций, необходимых для проявления социальной активности будущими специалистами, в то же время ограничивает возможности проявления самодерминированной и самоорганизованной социальной активности.

Внеучебный процесс в образовательном процессе вуза включает все сферы жизнедеятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, которые не регламентированы учебным планом. Мы относим к этому процессу разные формы студенческого самоуправления, дополнительное образование (для части студентов освоение программ дополнительного образования входит в обязательную программу и относится к учебному процессу), неформальное образование.

Внеучебный процесс имеет ряд исключительных особенностей: добровольность участия в нем будущих специалистов, нерегламентированность учебными программами, связь с социальной средой. В рамках данного процесса студент имеет возможность осуществить выбор из спектра имеющихся в вузе воспитательных форм, реализуемых проектов, мероприятий, курсов, форм неформального образования,

программ дополнительного образования, объединений по интересам, то, что ближе для него, и наметить свою индивидуальную образовательную траекторию, а может, проявив инициативу, дополнить данный процесс чем-то новым.

Добровольность выбора форм внеучебного процесса позволяет студентам влиять на его содержание. То, что студентами оказывается не востребовано, постепенно сменяется другим, более востребованным содержанием.

В отличие от учебного процесса, в содержании которого преобладает компонент знаний, во внеучебном процессе приоритет остается за компонентом способов деятельности и опыта отношений.

Усиливает влияние содержания внеучебного процесса на развитие социальной активности будущего специалиста и то, что в нем студент чаще входит в референтные группы, значимые для него, а следовательно, он более открыт во взаимодействии, более инициативен, в большей степени проявляет готовность к идентификации с группой.

В рамках внеучебного процесса увеличивается роль студенческого самоуправления. В этом особенность его процессуальной стороны. Целый ряд форм внеучебного процесса построен на реализации самоуправления, т.е. педагогического руководства и студенческого самоуправления (например, научное студенческое общество, традиционные праздники, выпуск газет факультетов и др.), а некоторые возникают и существуют как инициатива самих студентов и организуются самими студентами при поддержке педагогов или по соглашению с администрацией (студенческие кружки самообразования, социальные проекты и др.).

Студенческое самоуправление как фактор развития социальной активности будущих специалистов рассмотрен в диссертационном исследовании А.А. Акбарова [7], И.А. Дралюк [73]. И.А. Дралюк доказывает, что в условиях студенческого самоуправления (определенного круга прав, обязанностей,

ответственности и способности действовать) воспитание социальной активности студента совершенствуется за счет включения студентов в проектную деятельность [73, с. 6]. Проектная деятельность, основанная на свободном коллективном творческом поиске разрешения общественно значимых проблем, способствует пробуждению общественного интереса личности, совершенствует аналитические и организационно-управленческие функции будущего специалиста. Проектирование является средством воспитания активности и созидательной формой активности.

Работы ряда исследователей раскрывают способы влияния и возможности разных форм внеучебного процесса в развитии социальной активности будущих специалистов – волонтерских объединений (Т.Г. Емельянова и Л.П. Конвисарева), третьего трудового семестра (О.А. Аймагенбекова, Л.Т. Теркия), студенческих педагогических отрядов (Е.М. Харланова), студенческого клуба (О.В. Борисова).

Деятельность таких объединений имеет практическую социальную направленность, выстраивается на основе самоуправления и соуправления, отличается большей интенсивностью взаимодействия с внешней средой, открытостью для сотрудничества. Это способствует созданию в них особого пространства взаимодействия субъектов образовательного процесса и системы их отношений, стимулирующего как вовлеченность студентов в социально значимую деятельность, так и развитие социальной активности будущих специалистов.

Во внеучебном процессе осуществляется интеграция средств воспитания и обучения, реализуются личностно ориентированные технологии, методы активного обучения, методы включения в реализацию практической деятельности, методы проектирования с частичной или полной реализацией проектов; методы групповой рефлексии осуществляются в системе субъект-субъектного взаимодействия.

Дополнительное образование в вузе как процесс развития, обучения на основе дополнительных образовательных программ с целью создания благоприятных условий для адаптации и формирования социальной активности рассмотрено в исследовании Е.М. Кандалиной [90]. Особенности системы дополнительного образования в рамках профессионального образования создают уникальные возможности для изменения социальной активности студентов. Так, содержание дополнительных образовательных программ строится с опорой на содержание профессионального образования (дополняя его, основываясь на вариативности и междисциплинарности) и напрямую связано с интересами обучающихся, а их реализация осуществляется в атмосфере сотрудничества между студентами и педагогами, сопровождается применением нетрадиционных форм ведения занятий, множеством форм внеурочной деятельности, выбираемых студентами на основе принципа добровольности. Это обеспечивает, в соответствии с законом РФ «О дополнительном образовании», эмоциональное разнообразие самого процесса, добровольное включение студентов в социальную деятельность, усвоение ими многопланового опыта социального взаимодействия за счет разнообразия форм и видов деятельности студентов и включения их в систему социальных связей, общие каналы коммуникации [153, с. 58–59].

В рамках внеучебного процесса студент включен в бытовые, досуговые, трудовые, межличностные отношения, все они оказывают влияние на развитие социальной активности будущего специалиста. Уместно вспомнить пирамиду потребностей А. Маслоу, основанную на идее об их иерархии, последовательности возникновения потребностей более высокого уровня на основе удовлетворения потребностей более низкого уровня. Следуя данному принципу, потребность в самореализации, преобразовании себя и социума возникает у личности, если удовлетворены ее физиологические потребности (в еде, сне) и потребности в безопасности, общении, принятии.

От характера взаимодействия обеспечивающих удовлетворение потребностей низшего уровня, формирующих субъектный опыт личности, зависит возникновение потребностей более высокого уровня.

Следовательно, обеспечение бытовых и материальных условий реализации физиологических потребностей и потребностей в безопасности влияет на уровень социальной активности будущего специалиста. Необходимо, чтобы данные условия соответствовали уровню культуры, и это требует не только заботы администрации и педагогического коллектива вуза, ответственности и самоорганизации самих студентов, но и взаимодействия всех субъектов.

Посредством освоения способов решения возникающих проблем во взаимодействии с субъектами внеучебного процесса студент осваивает нормы, обогащает свой субъектный опыт, развивает свою субъектность. Данные взаимодействия – часть неформального (спонтанного) образования студента, которое, как отмечают разработчики модели образования для инновационной экономики, реализуется за счет собственной активности индивида в насыщенной культурно-образовательной среде [195, с. 33].

Во внеучебном процессе эффективно реализуются и разные формы неформального образования (мастер-классы, круглые столы по обмену опытом, фокус-группы, семинары и др.). Неформальное образование означает любую программу личностного и социального образования людей, призванную улучшить определенный набор навыков и умений за рамками формального учебного плана [105, с. 24]. Это курсы, тренинги, короткие программы, которые могут предлагаться на любом этапе образования или профессиональной карьеры [195, с. 33]. Особенностью неформального образования является приоритет субъективности участников, основанной на их индивидуальности, над некими требованиями освоения универсального и объективного, но не всегда осознаваемого конкретным

человеком. В рамках него признается ценность опыта каждого субъекта и стремление оказать поддержку в самодотраивании, саморазвитии, самоопределении наиболее природосообразных социально приемлемых для данного человека способов проявления активности, направления его социальной активности.

Неформальное образование построено на доминировании самообразовательного процесса, в рамках которого его участники, в том числе и педагог, прежде всего субъект самообразовательного процесса и уже затем координаторы деятельности по взаимодействию субъектов.

Несмотря на исторически богатый опыт неформального образования в России, осуществляемый в рамках общественно-педагогического движения, во внеучебном процессе современных вузов он представлен весьма ограниченно. В неформальном образовании скрыт большой потенциал влияния на развитие социальной активности будущих специалистов, обеспечивающий преодоление дефицита рефлексивного опыта субъекта образовательного процесса.

Обобщая анализ влияния внеучебного процесса на развитие социальной активности будущих специалистов, отметим, что в рамках внеучебного процесса реализуются такие условия его обеспечения, как:

- включение на основе добровольного выбора в разные группы, объединенные общим интересом и соответствующей деятельностью;
- добровольность выбора видов социально значимой деятельности и включенность в них;
- поддержка социальных инициатив;
- активизация деятельности студенческого самоуправления;
- обеспечение расширения субъектного поля личности;
- расширение пространства социального взаимодействия субъектов;
- актуализация рефлексивной позиции личности.

Все это позволяет студенту быть субъектом данного процесса. Именно во внеучебном процессе реализуется большинство студенческих инициатив.

Исследование образовательного процесса вуза как среды развития социальной активности будущих специалистов, позволило выделить существенные для нашего исследования положения.

1. Развитие социальной активности будущих специалистов – процесс и результат количественных и качественных изменений в проявлении студентом способностей к осознанному взаимодействию с социальной средой по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и собственной системой отношений. Развитие социальной активности включает ее формирование (определенный исходный, начальный вид развития изменения структуры социальной активности личности и ее содержания под влиянием внешних воздействий) и созревание или достижение зрелости (процесс перехода личности к самодетерминированной деятельности на основе сформированной системы отношений, типа и уровня социальной активности).

2. Образовательный процесс вуза – среда развития социальной активности будущих специалистов, включающая педагогический и самообразовательный процесс, обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, в рамках которой целенаправленно создаются условия для влияния как внешних социальных факторов, так и внутренних субъектных факторов на развитие социальной активности будущего специалиста.

3. Педагогический процесс обеспечивает целенаправленность влияний, соответствующих социальному заказу для развития социальной активности будущих специалистов с учетом их потребностей, а самообразовательный процесс – реализацию личностью (субъектом) имеющихся возможностей развития социальной активности в образовательном процессе вуза, включая преобразование самого образовательного процесса.

4. На развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза оказывают влияние как содержательный аспект образования в единстве его компонентов, процессуальный – через систему средств, обеспечивающих освоение содержания и организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, так и обеспечение единства и целостности данных аспектов на основе адекватных содержанию способов деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса по его освоению.

5. В условиях учебного процесса, включающего аудиторские занятия, учебно-производственную практику, самостоятельную работу студентов, обеспечивается освоение студентами базовых компетенций, необходимых для проявления социальной активности в учебно-профессиональной деятельности.

6. Во внеучебном процессе, включающем все сферы жизнедеятельности и взаимодействий субъектов образовательного процесса, которые не регламентированы учебным планом, основанном на добровольности, вариативности, создаются условия для расширения субъективного опыта проявления социальной активности.

7. Для развития социальной активности в образовательном процессе вуза необходимо, чтобы студент проявлял свою субъектную позицию, был субъектом образовательного процесса.

1.4. Феномен педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза

В современной педагогической науке термин «обеспечение» и соответственно «педагогическое обеспечение» трактуется неопределенно. Контент-анализ научной и справочной литературы показал, что, с одной стороны, данный феномен,

начиная с 90-х годов, широко исследуется в педагогической науке (более чем в 100 диссертационных исследованиях), в то же время он не встречается в справочной литературе.

Термин «обеспечить» (сов. к обеспечивать) в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова рассматривается как: 1. предоставить достаточные материальные средства к жизни. 2. снабдить чем-н. в нужном количестве. 3. сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым 4. оградить, охранить [162, с. 342].

Поскольку в рамках педагогического исследования обеспечение значимо именно как завершённое действие (делающее возможным, реально выполнимым достижение результата), считаем целесообразным использовать термин «обеспечение» и рассматривать педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов.

Обеспечение – процесс осуществления чего-либо через создание комплекса специальных мер, средств, способов, помогающих в реализации реальных возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие [249, с. 121]. Н.В. Чекалева отмечает, что обеспечение в первую очередь означает создание условий для какого-либо процесса [277, с. 63].

При этом педагогическое обеспечение рассматривается как:

- вид педагогической деятельности (А.И. Тимонин [249, с.18]);
- процесс (А.И. Севрук [202, с.38]);
- система (Т.И. Сидельникова [207, с. 91]).

Анализ позволил установить, что в современной педагогической науке выделяется многообразие видов педагогического обеспечения (См. табл. 1), которые можно поделить на две группы. В первой группе виды педагогического обеспечения, предполагающие междисциплинарную интеграцию с другими науками и видами профессиональной деятельности, – валеолого-педагогическое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое обеспечение. Во второй группе виды, включающие

отдельные аспекты педагогического обеспечения, – научно-методическое, учебно-методическое, технологическое, информационное, организационное.

Таблица 1

Виды педагогического обеспечения

Группы	Виды	Определение	Автор, источник
1	2	3	4
И Н Т Е Г Р А Ц И О Н Н Ы Е	Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов	Специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональных, средовых), привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида, которая предполагает определение функционального назначения каждого ресурса, установление взаимосвязей их функций в определенных организационно-педагогических формах	А.И.Тимошин [249, с. 18]
	Психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей	Интегративное, многоуровневое, междисциплинарное образование, реально существующее в практике социальной защиты и поддержки населения как система имплицитных мер (комплекс экстренной помощи), как специфическая деятельность в сфере человеческих отношений (форма предоставления специалисту и воплощения в его деятельности научных ценностей, приемов и средств развития собственного потенциала семьи, нуждающейся в социальной помощи), как процесс восстановления собственного потенциала семьи	В.С.Трохтий [251, с. 103]

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
<p>А С П Е К Т Н Ы Е</p>	<p>Научно-методическое обеспечение</p>	<p>В широком смысле – взаимоинтегрированная система внутренних и внешних условий организации обучения, детерминированная уровнем развития педагогической теории, техники, а также требованиями социума к подготовке специалиста, его профессиональным и личностным компетенциям [207, с. 33].</p> <p>В узком – интегративная и вариативная система обновления целей, содержания, принципов, совершенствования методов, форм и средств организации учебного процесса, базирующаяся на адаптивном субъект-субъектном взаимодействии, контроле, самоконтроле и взаимоконтроле преподавателей и студентов, обеспечивающая развитие личностных и профессиональных качеств студентов в объеме, необходимом для социальной адаптации и успешной профессиональной деятельности выпускников</p>	<p>Т.И. Сидельникова [207, с.91]</p>
	<p>Методическое обеспечение подготовки специалистов социальной работы</p>	<p>Система способов достижения идеала его образованности, реализация которых предполагает: создание социокультурного пространства университета как совокупности взаимосвязанных элементов образовательного, научного, воспитательного; введение студента в контекст культуры..., организацию взаимодействия преподавателей и студентов для совместного поиска смысла в процессе межличностного общения, организацию ценностно ориентированной, преобразовательной, познавательной, коммуникативной деятельности</p>	<p>Н.П. Клущина [93, с.13–14]</p>
	<p>Учебно-методическое</p>	<p>Совокупность средств обучения и технологий их использования, которая проектируется преподавателем в целях продвижения студента в образовательной и учебно-профессиональной деятельности</p>	<p>Н.В. Чекалева, [277, с. 15]</p>

1	2	3	4
	Технологическое обеспечение решения проблемы полисубъектного управления развитием образовательной системы вуза	Разработка комплекса педагогических технологий, позволяющих преобразовать теоретический замысел, отраженный в модели полисубъектного управления в конкретный проект его реализации	В.И. Коваленко [97, с. 214]
	Информационное	Совокупность процессов по подготовке и предоставлению специальной информации для решения педагогических задач управления в системе образования	А.И. Севрук [202, с. 38]

Динамика в исследовании данного процесса выражается в переходе от преимущественно инструментального аспекта исследований к системному рассмотрению, оформлению частных теорий педагогического обеспечения. Так, Н.Г. Григорьева разрабатывает концепцию педагогического обеспечения саморазвития личностного саморазвития студентов [68]; Г.А. Шабанов – концепцию педагогического обеспечения качества образования [280].

Мнение исследователей о месте, роли, функциях, механизмах педагогического обеспечения в структуре образовательного процесса вуза расходятся. На основании критерия – объект педагогического обеспечения можем выделить следующие позиции.

1. Педагогическое обеспечение направлено на управление ресурсами образовательного процесса (А.И. Тимонин, М.М. Тарасов).

М.М. Тарасов рассматривает педагогическое обеспечение деятельности военнослужащих в боевой обстановке как сложную организационную систему управления духовно-нравственными ресурсами воинского коллектива, личности каждого военнослужащего [240, с. 19], А.И. Тимонин представляет

системную совокупность ресурсов, состоящую из личностных ресурсов студента, институциональных ресурсов, ресурсов среды [249, с. 18].

Сам ресурс представляет собой запас, источник будущего действия, внутреннюю возможность, то, что в данный момент находится в свернутом, зарезервированном виде, поэтому, чтобы мобилизовать возможности индивида, группы или сообщества, считает А.И. Тимонин, нужно перевести ресурс из резервного состояния в актуальное, для чего нужна определенная сила (внутренняя или внешняя) [249, с. 125]. Педагогическое обеспечение выступает такой внешней силой, направленной на актуализацию ресурсов, посредством реализации стратегий управления ресурсным фондом (стратегии использования, стратегии развития) через структурирование (диагностика актуального состояния ресурсного фонда; прогнозирование потенциального состояния ресурсного фонда; прогнозирование вероятностных результатов; разработка программ управления ресурсным фондом, внедрение программ в практику деятельности университета; мониторинг состояния процесса) [249, с. 19–20].

2. Объектом педагогического обеспечения являются средства. Так, Н.П. Пучков рассматривает систему обеспечения качества подготовки будущих специалистов в условиях технического вуза как совокупность средств, направленных на целостность образовательного процесса, включающую интеллектуальные инструментальные средства познания, средства программно-методического, дидактического, технологического, технического, организационного, информационного обеспечения [193, с. 24]. Средство в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова рассматривается как предмет, совокупность приспособлений для осуществления какой-нибудь деятельности [162, с. 621], т.е. то, при помощи чего субъект осуществляет деятельность, по сути, средство есть актуализованный ресурс, так как ресурс – это запас, источник чего-либо [162, с. 553].

3. Педагогическое обеспечение направлено на последовательное освоение субъектами внешних факторов образовательного процесса с последовательной их интериоризацией личностью и переходом к ведущей роли внутренних факторов.

Так, Н.Г. Григорьева отмечает, что педагогическое обеспечение «представляет собой педагогическую помощь, оказываемую студентам в интериоризации культурно-средовых внешних факторов саморазвития в личностные с одновременным наращиванием, обогащением существующих внутренних факторов и доведением общего потенциала саморазвития индивида до самодостаточности» [68, с. 15].

Н.Б. Москвина полагает, что педагогическое обеспечение трансформации риска личностно-профессиональных деформаций в ресурс развития предполагает целенаправленное преобразование фактора риска в факторы развития путем изменения характера их действия и (или) их субъектных образов, существующих в сознании педагогов [141, с. 12].

4. Объектом педагогического обеспечения являются условия, позволяющие повысить эффективность обеспечиваемого процесса.

Под педагогическим обеспечением Н.В. Чекалева понимает создание необходимых условий реализации целей обучения, воспитания, развития в процессе продуктивного обучения в соответствии с принципами, закономерностями феномена обучения и структурой моделируемой дидактической системы [277, с. 63], при этом понятие «условия» по отношению к учебному процессу, по мнению автора, включает в себя «предпосылки обучения, положения, лежащие в основе его осуществления, и требования, предъявляемые к обучению» [277].

Г.А. Шабанов рассматривает педагогическое обеспечение качества образования как систему, явление, процесс и как деятельность профессорско-преподавательского состава, студентов, административного и вспомогательного персонала, направленные на повышение эффективности функционирования

и развития учебно-воспитательного процесса, совершенствование его содержания, методики и организации в целях создания необходимых условий для педагогической и познавательной деятельности преподавателей и студентов в вузе [280, с. 138].

5. Педагогическое обеспечение направлено на выявление и реализацию адекватных способов педагогической помощи студентам, построение взаимодействий.

Н.П. Клушина рассматривает методическое обеспечение подготовки специалистов социальной работы как систему способов достижения идеала его образованности [93, с.138].

Объединяет проанализированные позиции понимание, что сам процесс педагогического обеспечения осуществляется через создание комплекса специальных мер, помогающего осознать и реализовать возможности (или потенциалы) образовательного процесса вуза его субъектами.

Таким образом, педагогическое обеспечение осуществляется в определенной педагогической системе на основе имеющихся в ней ресурсов, средств, условий путем создания и реализации комплекса специальных мер по их систематизации, преобразованию и использованию (применению) субъектами для повышения результативности обеспечиваемого процесса.

Обращение в рамках нашего исследования к педагогическому обеспечению развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза обусловлено наиболее полным и точным соответствием данного феномена целям и теоретико-методологическим основам нашего исследования.

Поскольку процесс развития социальной активности будущих специалистов как самоорганизующийся процесс не может быть реализован или организован извне, но зависит от внешних факторов, необходимо определить саму стратегию деятельности педагога, позволяющую будущему специалисту более полно реализовать условия, ресурсы образовательного процесса вуза для того, чтобы сделать возможным, действительным повышение уровня социальной активности будущего специалиста.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза рассматриваем как целостную систему мер, направленных на актуализацию потенциала развития социальной активности образовательного процесса путем систематизации, преобразования его ресурсов, средств, условий, возможностей и использования их субъектами.

Принимая данную трактовку педагогического обеспечения, мы опираемся на ряд идей современной постнеклассической научной картины мира:

– во-первых, рассматриваем образовательный процесс вуза как самоорганизующуюся динамическую систему, открытую взаимодействиям с социальной средой, в которой ее участники выступают субъектами, находятся во взаимодействии с условиями, ресурсами, субъектами, и подсистемой которой выступает педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов;

– во-вторых, рассматриваем педагогическое обеспечение как вероятностную динамичную субъективно неповторимую систему, поскольку его содержательное наполнение всегда обусловлено субъектностью педагога, субъектностью самих будущих специалистов, изменяющимися социально-экономическими и культурными условиями, требованиями к системе образования и подготовке будущего специалиста, неповторимостью образовательной среды вуза как результата взаимодействия ее субъектов. Опираясь на позицию Н.Г. Григорьевой, педагогическое обеспечение – это не «некоторый конструкт, который может повторяться», а «каждый раз новообразование» [68, с. 200];

– в-третьих, опираемся на концепцию образовательной среды В.А. Ясвина [292] и полагаем, что педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов направлено как на обогащение среды образовательного процессе вуза возможностями развития

социальной активности будущих специалистов, так и на актуализацию и реализацию этих возможностей субъектами.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов включает:

– во-первых, взаимодействие с внешней социальной средой для расширения образовательного пространства вуза и повышения его социальной активности;

– во-вторых, совершенствование условий, наращивание ресурсов, создание и совершенствование средств образовательного процесса, т.е. преобразование среды развития социальной активности будущих специалистов для расширения возможностей развития социальной активности будущих специалистов в ней;

– в-третьих, на совершенствование взаимодействия участников образовательного процесса, т.к. только во взаимодействии со средой, ее условиями и субъектами происходит процесс развития социальной активности будущего специалиста;

– в-четвертых, на актуализацию и реализацию конкретным субъектом возможностей развития социальной активности, созвучных его актуальным потребностям и осознаваемым перспективам.

Данная система мер:

– усиливает влияние факторов развития социальной активности путем создания условий, повышающих позитивное и снижающих негативное влияние факторов;

– осуществляет перевод ресурсов в актуальное состояние путем преобразования в средства;

– организует взаимодействие субъектов образовательного процесса способами, которые позволяют актуализировать имеющиеся возможности развития социальной активности для субъектов и их реализацию субъектами.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза одновременно существует в четырех качественных

состояниях: как ведущий фактор среды развития социальной активности в образовательном процессе вуза как система, как процесс и как деятельность.

Первое состояние позволяет определить место данного феномена в педагогической системе образовательного процесса вуза. Образовательный процесс вуза является средой развития социальной активности будущего специалиста, наполненной взаимодействиями, ресурсами, условиями. Факторы – движущая сила, причина какого-либо процесса, явления; существенное обстоятельство в каком-либо процессе; явление, ставшее движущей силой другого явления [172, с. 110]. Педагогическое обеспечение направлено на преобразование самой среды развития социальной активности, актуализацию имеющихся в среде возможностей развития социальной активности ее субъектами, т.е. выступает движущей силой развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза. Н.Г. Григорьева отмечает, что фактор может быть активным только при определенных условиях, в связи с чем необходимо акцентировать внимание на педагогических условиях, при которых фактор способствует эффективности протекания исследуемого процесса [68, с. 183].

Как система, педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов включает совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих подсистем, компонентов, элементов. Педагогическое обеспечение – это система, и лишь в таком качестве оно способствует развитию социальной активности будущего специалиста; пусть и при многочисленных, но логично не взаимосвязанных педагогических действиях и влияниях оно не реализуется, и итог такой деятельности малорезультативен.

Как процесс, педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов представляет собой взаимосвязанный закономерный порядок смены циклов, этапов, изменения и достижения нового состояния. С этой

стороны раскрывается механизм влияния на изменение социальной активности будущих специалистов и измерения критериев изменений в качественно-количественных характеристиках.

Как вид педагогической деятельности, педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов предстает как последовательность реализуемых педагогом действий (функций), направленных на организацию деятельности будущего специалиста для повышения его социальной активности.

Исследование проблемы педагогического обеспечения в образовательном процессе вуза позволило вывить значимые для нашего исследования положения.

1. В изучении феномена педагогического обеспечения, привлекающего широкий круг ученых, выявлены следующие тенденции: неоднозначность трактовок, многоуровневое рассмотрение, увеличивающееся разнообразие выделяемых видов, переход от рассмотрения феномена преимущественно в рамках инструментального аспекта исследований к системному рассмотрению, оформлению частных теорий педагогического обеспечения.

2. В рамках нашего исследования целесообразно обращение к педагогическому обеспечению развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, поскольку данный феномен наиболее полно соответствует цели – сделать действительным развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза (в единстве формирования и созревания, интериоризации и экстериоризации) как самоорганизующегося процесса, сопровождающегося ростом субъектности будущего специалиста.

3. Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза рассматриваем как целостную систему мер, направленных

на актуализацию потенциала развития социальной активности образовательного процесса путем систематизации, преобразования его ресурсов, средств, условий, возможностей и использования их субъектами.

4. Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза до сих пор не являлось предметом научных исследований, что актуализирует разработку концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Выводы по первой главе

Анализ теоретических аспектов проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза позволяет сделать следующие выводы.

1. Становление проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза делится на четыре этапа. На первом этапе (конец XIX в. – 1917 г.) отсутствует социальный заказ к высшему образованию на развитие социальной активности будущих специалистов. В это время в науке оформляется неклассический тип рациональности с его признанием внутренней детерминации, введением идеи эволюционизма и осмыслением роли активности. В общественном сознании распространяются идеи социального служения, а в педагогике рождается и обосновывается идея о воспитании «нового человека», с развитыми общественными интересами, чувством общественного долга, готового быть участником общего дела, самостоятельно действовать, опыт подготовки студентов к активной социальной деятельности формируется в общественных образовательных учреждениях на основе планов

и проектов переустройства образовательного процесса. На втором этапе (1917 – конец 50-х гг. XX в.) укрепление неклассического типа рациональности способствует осознанию социальной активности будущих специалистов как важного ресурса социальных преобразований, формируется социальный заказ к учреждениям высшего профессионального образования на воспитание социальной активности будущих специалистов и начинается теоретическое изучение отдельных аспектов проблемы (обосновывается роль социальной активности будущего специалиста и принципы ее повышения в вузе, изучается влияние разных факторов – социальной среды, общества, общественных организаций, самоуправления на совершенствование данного процесса), в учебные планы вузов включается общественная практика; разрабатываются различные методы и формы общественно полезной деятельности, рекомендуемые для обеспечения повышения социальной активности студентов. На третьем этапе (середина 50-х – начало 90-х гг. XX в.) создается теоретико-методологическая база для решения проблемы повышения социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза на основе неклассической научной картины мира, с позиций которой и осуществляется полноценное научное исследование *формирования* социальной активности будущих специалистов как сложной системы, изучаются как внутренние, так и внешние факторы этого процесса при признании доминантной роли внешних факторов над внутренними, в вузах создается целостная воспитательная система, обеспечивающая формирование социальной активности будущих специалистов. На четвертом этапе (1991 г. – по настоящее время) осуществляется пересмотр теоретических положений в решении проблемы развития социальной активности будущих специалистов на основе постнеклассической научной картины мира, с позиций которой изменяется социальный заказ – от формирования социальной активности в соответствии с определенным образцом к

признанию ценности личности и разнообразия социальной активности как основы проявления сущностных сил личности, смещается центр педагогических исследований – от идеи формирования социальной активности к идее о создании условий для ее развития, получает обоснование вероятностная (стохастическая) системно-синергетическая парадигма, с позиций которой открывается путь педагогического исследования самоорганизованного, вероятностного процесса *развития* социальной активности будущих специалистов на основе синтеза научных знаний о педагогическом обеспечении данного процесса.

2. Социальная активность – сложное состояние и одновременно интеграционное свойство человека (социальной группы) осуществлять осознанное, детерминированное преимущественно им самим взаимодействие с социальной средой в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и сложившейся системой отношений личности.

3. Социальная активность будущих специалистов обусловлена самой социальной ситуацией их развития – переходом посредством получения высшего образования к новому социальному статусу молодого специалиста, ее развитие осуществляется в ведущей для студентов учебно-профессиональной деятельности, что обеспечивает конструирование будущим специалистом пути своего профессионального становления с учетом согласования своих возможностей, потребностей и социальных норм и приоритетов.

4. Развитие социальной активности будущих специалистов – процесс и результат количественных и качественных изменений в проявлении студентом способностей к осознанному взаимодействию с социальной средой по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и собственной системой отношений. Развитие социальной

активности включает ее формирование (определенный исходный, начальный вид развития изменения структуры социальной активности личности и ее содержания под влиянием внешних воздействий) и созревание или достижение зрелости (процесс перехода личности к самодетерминированной деятельности на основе сформированной системы отношений, типа и уровня социальной активности).

5. Образовательный процесс вуза – среда развития социальной активности будущих специалистов, включающая педагогический и самообразовательный процесс. Педагогический процесс обеспечивает целенаправленность влияний, соответствующих социальному заказу, для создания условий и возможностей развития социальной активности будущих специалистов с учетом их потребностей, а самообразовательный процесс – реализацию личностью (субъектом) имеющихся возможностей развития социальной активности в образовательном процессе вуза, включая преобразование самого образовательного процесса.

6. Выявление сущности социальной активности будущего специалиста, опора на стохастическую парадигму, складывающуюся теорию педагогического обеспечения дает возможность разработать теоретико-методологические основания педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Таким образом, анализ теоретических аспектов развития социальной активности будущих специалистов и потенциала образовательного процесса вуза как среды его реализации свидетельствует о возможности и необходимости разработки концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

ГЛАВА II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Для изучения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и построения концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов мы обращаемся к стохастической парадигме, отражающей постнеклассическую научную картину мира.

Постнеклассическая научная картина мира направлена на исследование открытых, сложно организованных систем, способных к самоорганизации, что приводит к возникновению нового нелинейного мышления, выдвиганию на смену таких постулатов классической науки, как простота, устойчивость, детерминированность, постулатов сложности, вероятности, неустойчивости.

Мы опираемся на трактовку понятия «парадигма», которую дает в своих работах Т. Кун («Структура научных революций») включая в ее содержание: 1) теоретические законы и принципы; 2) определенные философские допущения о природе изучаемых объектов; 3) некоторые ценностные допущения о структуре и логике теоретического мышления – точность, предсказательность, логическая простота; 4) «образцы» или модели решения научных головоломок (проблем и задач), которые формируются на основе предшествующих достижений в данной дисциплине [118].

Стохастическая парадигма, согласно исследованию М.Е. Бершадского и В.В. Гузеева, выражается в признании вероятностного характера образовательного процесса, внимании к субъектности обучающегося и начавшихся работах по проектированию лично ориентированных образовательных технологий как псевдослучайных процессов [32, с. 40], что позволяет уйти от «традиционной линейной схемы передачи готовых знаний и опыта поведения: воздействие – формирование – результат (в деятельности)» [111, с. 29] к нелинейной, основанной на признании субъектности самого студента и поливариативности образовательного процесса.

II.1. Системно-синергетический подход как общенаучная основа исследования

Системно-синергетический подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

«Общенаучная методология позволяет овладеть некоторыми общими законами и принципами исследования, эффективными в различных областях знания, а методология универсального характера раскрывает «тайну» аксиоматических установок науки в форме эмпирических обобщений (по определению В.И. Вернадского) ... они выполняют важнейшую ориентирующую, стабилизирующую, объединяющую и систематизирующую дело науки и философии и связанных с ними мировоззрений роль» [Цит по: 282, с. 28]. В основе данного подхода – интеграция положений системного и синергетического подхода.

Системный подход – направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит

рассмотрение объектов как систем [45, с. 1102]: «Исходный принцип исследований, в основе которого лежит изучение объектов как систем: раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину» [54, с.102]. Системный подход отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он ориентирует исследователя на рассмотрение сложного объекта как системы, изучая преимущественно процессы поддержания равновесия в системах. Как отмечает В.В. Краевский, главное требование к исследователю педагогической системы – умение охарактеризовать ее с позиций системного подхода, четко обозначить состав, структуру, функции [112, с. 33].

Исследование социальной активности будущего специалиста с позиций системного подхода осуществлено в ряде научно педагогических работ (Н.Н. Башаев, О.В. Борисова, Е.С. Ганич, С.В. Грунина Л.П. Конвисарева, О.Ю. Нисман, В.А. Слостенин, З.М. Тепсаева и др.), в рамках которых на основе структурно-функционального анализа определены компонентный состав, характер взаимосвязи элементов, функции социальной активности будущих специалистов, разработаны структурно-функциональные модели изменения социальной активности будущих специалистов в вузе.

Однако нелинейность процесса развития социальной активности будущих специалистов, в связи с определяющей ролью внутренних факторов, ограничивает возможности его исследования в педагогике с позиций системного подхода, отражающего неклассический этап развития науки.

Это ограничение позволяет преодолеть обращение к синергетическому подходу, представляющему собой методологическое направление исследования, при котором педагогические объекты рассматриваются как открытые, сложные, самоорганизующиеся системы, развитие которых подчиняется

общим законам эволюции систем подобного рода [290, с. 57]. Он отражает основу постнеклассической методологии систем.

Синергетика основана на принципах системности и целостности, сформулированных в рамках системного подхода, и в то же время она представляет развитие данного подхода, проявляющегося в отказе от понимания развития как линейного, жестко детерминированного внешними факторами процесса, провозглашая наличие множественности вариантов развития системы и роль внутренних факторов, обеспечивающих возможность самоорганизации систем. Она рассматривает системы в неравновесном состоянии и в межсистемном взаимодействии с системами большего и меньшего порядка, сосредоточивает свое внимание на кооперативных, когерентных и согласованных процессах, возникающих в сложных нелинейных системах. В центре ее внимания процессы упорядочивания, происходящие в системе за счет ее составляющих. В итоге проблема управляемого развития обретает форму проблемы развития самоуправляемого (самоорганизующегося), что созвучно новой парадигме образования, направленного на развитие сущностных сил личности, ее субъектности.

Как отмечают Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, с позиций синергетического подхода образование – «это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемных ситуаций) в один согласованный темпомир. Это ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития» [94, с. 72].

Изучение проблемы развития социальной активности будущих специалистов в рамках методологии синергетического подхода осуществляют Т.В. Солонщикова, О.Ю. Нисман.

Однако и с позиций синергетического подхода также имеются ограничения в исследовании проблемы развития

социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, ибо внимание исследователей акцентируется на определенных этапах развития системы, близких к точке бифуркации, режимах с усилением.

Поэтому целесообразным является обращение к системно-синергетическому подходу, представляющему, по мнению В.П. Шалаева, содержательно единый сплав многочисленных системных подходов и синергетики, сущность такого единства во взаимодополнительном характере составляющих их языков и смыслов [282, с. 32]. Системно-синергетический подход представляет установку на целостное восприятие мира, междисциплинарный синтез, принципы интеграции и диалога наук [282, с. 35–36].

Обращение к системно-синергетическому подходу вызвано, во-первых, тем, что образовательный процесс вуза представляет собой сложную самоорганизующуюся систему. В ней широко представлены процессы самоорганизации как отдельных субъектов, так и коллективных субъектов, полисубъектов; постоянно происходит обмен с внешней средой веществом (в форме материально-технического снабжения процесса), информацией (через непосредственное взаимодействие субъектов с субъектами социальной среды, СМИ, Интернет), энергией (проявляемой субъектами).

Во-вторых, обусловлено необходимостью поиска новых подходов к реализации образовательного процесса как фактора развития социальной активности будущих специалистов с учетом новых тенденций развития образования.

К таким тенденциям в соответствии с моделью Российского образования–2020 относятся следующие:

– ориентация на необходимость образования в течение всей жизни. Изменяется позиция студента, он становится субъектом учебно-профессиональной деятельности, который определяет собственную образовательную траекторию, обладает самостоятельным доступом к учебным ресурсам и технологиям самообразования;

– ориентация на переход от культуры усвоения знаний к культуре поиска и обновления. Студент осваивает социальные, профессиональные, креативные компетенции в процессе решения конкретных учебно-профессиональных задач – от пересказа знаний из учебников и лекционного курса к участию в проектной работе, исследованиях и разработках;

– ориентация на подлинную открытость системы, интеграцию образовательных программ с реальным производством, сетевое взаимодействие образовательных учреждений с работодателями, потребителями образовательных услуг, институтами гражданского общества вместо самодостаточной системы, ориентированной на стандарты и правила, разработанные внутренними экспертами, к диалогу с потребителями, ориентацией на спрос [195].

Наиболее адекватным указанным тенденциям является системно-синергетический подход.

В-третьих, данный подход позволяет рассматривать систему как в состоянии относительного равновесия (с медленно меняющимися параметрами), так и в неравновесном состоянии, более точно характеризовать процесс воздействия на самоорганизующиеся системы и определять пути их развития.

И. Пригожин отмечает: «...вблизи бифуркаций основную роль играют флуктуации или случайные элементы, тогда как в интервалах между бифуркациями доминируют детерминистические аспекты» [187, с. 235]. Об этом же пишут В.В. Василькова, И.П. Яковлев, И.Н. Барыгин [58, с. 52]. «Детерминизм, – пишет В.П. Шалаев, – остается мощным объяснительным принципом мира, реализующим себя в условиях уже состоявшегося выхода системы на определенный аттрактор», при этом «в состоянии бифуркационности системы» доминирует «принцип дополненности», а в периоды «постбифуркационного, межбифуркационного, "остывающего" состояния системы» – принцип необходимости, законы детерминизма и причинно-следственных связей» [282, с. 181].

В.А. Слостенин, В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева также обосновывают необходимость учета детерминированных и стохастических факторов как методологических предпосылок для прогнозирования тенденций, путей и средств изменения социальной активности будущих специалистов [216, с. 7].

Таким образом, в связи с тем, что развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза является системным процессом, проявляющимся в самоорганизации системы и ее компонентов и обуславливающим это свойство, считаем целесообразным и необходимым рассмотреть педагогическое обеспечение данного процесса с позиций системно-синергетического подхода, интегрирующего элементы детерминистической и вероятностной картины мира.

Определение. Системно-синергетический подход представляет собой установку на целостное восприятие мира, принципы диалога, интегративности и открытости научных изысканий, позволяет рассматривать систему как в состоянии относительного равновесия (с медленно меняющимися параметрами), так и в неравновесном состоянии, более точно характеризовать процесс воздействия на самоорганизующиеся системы и определять пути их развития.

Цель применения. Данный подход позволяет рассмотреть социальную активность будущих специалистов как структурно-функциональную целостность, а процесс развития социальной активности будущих специалистов в вузе – во взаимосвязи самоорганизующихся начал и внешних воздействий как полициклический процесс, определить природосообразный путь осуществления педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, представляемого как открытая сложная вероятностная педагогическая система, направленная на переход будущего специалиста на более высокий уровень развития социальной активности, разработать

структуру концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов как системы.

Основные категории: система, самоорганизация.

В научной литературе до сих пор нет единого определения понятия «система». Так, система рассматривается как:

- комплекс взаимодействующих компонентов [31, с. 29];
- упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство [200, с. 173];
- такое целое, элементы которого характеризуются интегративным взаимодействием [111, с. 59];
- это синергетическая целостность [239, с. 52].

Дискуссионным является вопрос о том, какие из признаков являются исходными для общего определения системы, предопределяющий многовариативность определений данного понятия. В связи с этим представляется целесообразным подход В.Н. Садовского [200], направленный на выявление совокупности взаимосвязанных сущностных признаков системы, которая позволяет отграничить круг объектов, попадающих под данное понятие. К сущностным признакам данного понятия следует отнести:

- совокупность (некое объединение элементов);
- взаимодействие (между элементами осуществляется взаимная связь);
- целостность (связь подсистем и элементов сильнее, чем их связь с внешней средой, что обеспечивает возможность сохранения системы и ее качественную определенность);
- интегративность (взаимодействие компонентов, приводящее к возникновению системных, интегративных качеств, не выводимых из свойств элементов).

С позиций системно-синергетического изучаются системы, обладающие самоорганизацией. Самоорганизация рассматривается и как фундаментальное свойство открытых систем, и как процесс, характеризующий динамику этих систем.

Самоорганизация как процесс представляет спонтанное упорядочивание (переход от хаоса к порядку), образование и эволюцию структур в открытых нелинейных средах [96, с. 194].

Г.Г. Малинецкий, А.Б. Потапов, А.В. Подлазов раскрывают процесс самоорганизации как выделение параметров порядка, принадлежащих инерциальному многообразию, которые являются главными, и остальных переменных, которые целиком подчинены параметрам порядка [128, с. 12]. В течение основного времени система ведет себя так, как будто в ней есть небольшое число параметров порядка, эффективно описывающих всю эволюцию. Но иногда система как будто становится «очень многомерной», в этот период меняется сам набор параметров порядка [128, с. 12–13].

«Самоорганизация» как свойство проявляется в способности природы (материи) к самопроизвольной активности в направлении роста организованности явлений и процессов в условиях непрерывно меняющейся среды их существования [283, с. 185].

К признакам самоорганизующихся систем относятся следующие:

- открытость (обмен веществом, энергией, информацией);
- нелинейность (множество путей эволюции системы, возможность выбора из некоторых альтернатив);
- когерентность (сцепление, связь, согласованное протекание во времени процессов в данной системе);
- хаотичный характер переходных состояний в них;
- способность активно взаимодействовать со средой, изменять ее и изменяться в направлении, обеспечивающем наиболее успешное функционирование системы.

Развивая представление о системах, системно-синергетический подход вносит еще один сущностный признак – синергизм, как «сообразное, гармонизированное и оптимальное взаимодействие» компонентов системы [111, с. 114]. Активность системы – результат ее синергизма.

Исследование социально-педагогических процессов с позиций системно-синергетического подхода осуществляют В.В. Виненко, В.Н. Корчагин, Г.Н. Сериков, Ю.В. Талагаев, Н.М. Таланчук.

Характеристика подхода с проекцией на исследуемую проблему. Системно-синергетический подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы развития социальной активности будущих специалистов и его педагогического обеспечения в образовательном процессе вуза.

С позиций системно-синергетического подхода окружающий мир – это открытая система, а точнее, система открытых систем, фундаментальным свойством которой является имманентно присущая ей самоорганизация [148, с. 48]. Самоорганизация фиксируется как важнейшее свойство, способность природы (материи) к самопроизвольной активности в направлении роста организованности явлений и процессов в условиях непрерывно меняющейся среды их существования [282, с. 185].

Активностью обладают лишь открытые неизолированные системы. Система (ее элементы) – это носитель энергии, внутренней силы, которая дает ей движение, жизнь [111, с. 63]. Соглашаясь с мнением В.Е. Хвощева, полагаем, что можно рассматривать активность как внутреннюю (самопроизвольную) энергию системы [272, с. 41]. В зависимости от материи данной системы, В.И. Кремянский выделяет типы активности: химическая, механическая, электрическая, биологическая, психическая, социальная [114]. Только на социальном уровне возникает социальная активность, которая определяется всей социальной системой, и в то же время ее носителями являются подсистемы и элементы этой системы.

Основными методами системно-синергетического подхода, применяемыми в исследовании развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, являются: **системный анализ**, в рамках которого отдельные стороны, характеризующие данный процесс,

рассматриваются как элементы системы, что позволяет определить структуру изучаемого процесса и охарактеризовать ее функции, и *системный синтез*, позволяющий раскрыть явление синергизма, законы и закономерности развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, педагогического обеспечения данного процесса.

Опираясь на данный подход, мы рассматриваем:

- социальную активность будущего специалиста как системно-функциональную целостность (параграф 1.2);
- развитие социальной активности будущих специалистов как вероятностный полициклический процесс;
- педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов как открытую педагогическую систему;
- концепцию педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов как систему.

Раскроем лишь основные положения, которые обоснованы в других параграфах.

Социальная активность будущего специалиста как структурно-функциональная целостность представляет взаимодействие структурных компонентов внутриличностной подструктуры (когнитивный компонент, компонент системы отношений личности, регулятивный компонент) и деятельностной подструктуры (мотивационно-ценностный, ориентационно-целевой, содержательно-гностический, рефлексивно-оценочный, операционно-деятельностный, организационно-коммуникативный), которое обеспечивает реализацию следующих функций: *индетификации*, *конструктивной ориентации*, *интеграции*, *мобилизации*, *саморегуляции*, обеспечивая гармоничное социальное и профессиональное становление будущего специалиста.

Развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза с позиций системно-

синергетического подхода можно представить как открытый полициклический процесс взаимодействия самоорганизующихся начал и внешнего воздействия, в котором цикл – совокупность последовательной смены трех фаз.

Первая фаза – развитие неустойчивости, возникновение многообразия, выбор путей развития. Под воздействием флуктуаций, в качестве которых выступают осознаваемые личностью противоречия, снижается эффективность в реализации системой ее функций, нарушается гармония. Система стремится к сохранению энергии, гомеостазу.

Вторая фаза – система приходит к точке бифуркации, в которой она особенно чувствительна к малейшим изменениям окружающей среды, а потому в это время нуждается в толчке в сторону наиболее благоприятного для нее пути развития, соответствующего ее внутренней природе; выбор пути, попадание под действие определенного аттрактора означает начало структурирования. В качестве такого аттрактора может выступать и определенный человеком план, проект, мечта, цель. Процессы ускоряются, происходит взрыв активности.

Третья фаза – рост упорядоченности, период устойчивого развития после того, как система попадает в «конус», в поле притяжения определенного аттрактора, она с неизбежностью начинает эволюционировать к этому относительно устойчивому состоянию, проявляя способность к самодостраиванию. Увеличивается эффективность реализации функций. Система выплескивает энергию в среду. Постепенно достижение определенного предела упорядоченности приводит к возникновению неустойчивости.

Опыт, новообразования предыдущего цикла являются ступенькой (основой) для возникновения нового. На каждой фазе у носителя социальной активности она проявляется по-разному.

В первую фазу – назовем ее фазой накопления – субъект осуществляет накопление и реструктурирование социальной

активности, поэтому максимально использует внешнюю энергию и минимально «рассеивает энергию» вовне, – это фаза формирования социальной активности.

На второй фазе происходит выбор цели, пути, обеспечивающий переход к самодетерминированному социальному взаимодействию.

На третьей – происходит достижение зрелости, т.е. реализация поставленной цели в рамках возможностей сложившейся структуры социальной активности личности. Однако затем субъект сталкивается с противоречиями, связанными с ограниченностью возможностей имеющейся структуры социальной активности, что ведет к началу нового цикла. Развитие социальной активности предполагает рост самоорганизованности субъекта.

Таким образом, на разных фазах мы выделяем три подпроцесса развития социальной активности: формирование, инсайт, становление (достижение зрелости), на каждой из этих фаз необходимо педагогическое обеспечение, но оно должно соответствовать фазе.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза рассматриваем как педагогическую систему и подсистему образовательного процесса вуза. В рамках данного исследования в качестве среды развития социальной активности будущих специалистов рассматривается образовательный процесс вуза.

Данная педагогическая система является открытой, т.е. обменивающейся со средой веществом, энергией или информацией, находящейся в неравновесном состоянии, обладающей нелинейной динамикой. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза с социальной средой является необходимым условием повышения качества подготовки будущих специалистов в целом и развития социальной активности в частности.

Это вероятностная и смешанная система. Вероятностная, так как в ее функционировании большую роль играют механизмы самоорганизации, что предопределяет невозможность точно описать результат. Любое «соучастие» в процессе сил внутренних, обусловленных активностью, неизбежно вносит в этот процесс неопределенность и задает вероятностный характер отражения развития [272, с. 14]. Смешанная система, так как обладает признаками как естественных, так и искусственных систем: деятельность субъектов реализуется путем взаимодействия с искусственными образовательными системами, обуславливается функциональным назначением и логикой строения соответствующих искусственных систем, является сложной системой.

С позиций системно-синергетического подхода система предстает как взаимосвязь элементов, как их целостность, точнее, как «синергетическая целостность» [239, с. 5].

Целостность является важнейшим свойством системы. М.С. Каган характеризует ее как «такую цепкую связь своих подсистем и элементов внутри последних, которая сильнее, чем их связи с внешней средой, что и обеспечивает системе возможность самосохранения, самосовершенствования, саморазвития при неизменной качественной определенности» [89].

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов мы рассматриваем в системогенетической взаимосвязи четырех уровней: метаструктурного, раскрывающего его системную природу; макроструктурного, раскрывающего его динамическую циклично-фазовую природу; мезоструктурного, раскрывающего его функциональную природу, и микроструктурного, раскрывающего природу педагогических операций.

Осознавая, что метасистемой развития социальной активности личности является социальная система, мы целенаправленно ограничиваем объект исследования образовательным процессом вуза. В рамках педагогического исследования, следуя

его логике, изучаем целенаправленно организованный процесс педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, характеризующийся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, осуществляемый в рамках такого института, как учреждение высшего профессионального образования. Влияние социальной системы не игнорируется в рамках исследования, но рассматривается опосредованно через образовательный процесс вуза.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста как система включает подсистемы: педагогической деятельности и самообразовательной деятельности студентов; компоненты: теоретико-методологическое обеспечение, технологическое обеспечение, организационно-практическое обеспечение и элементы – меры обеспечивающей педагогической деятельности.

С позиций системно-синергетического подхода система обладает параметрами порядка, которые, как отмечает Е.Н. Князева, представляют консенсус между отдельными элементами системы и определяют поведение элементов системы [96, с. 154]. В исследуемом процессе развития социальной активности будущих специалистов такими параметрами порядка выступают принятые личностью нравственные установки, принятые субъектом ценности и нормы, в соответствии с которыми он выстраивает свое поведение (на основе отражения прав и законов государства, морали общества, норм и ценностей образовательного процесса вуза). Параметры порядка образовательного процесса вуза заданы законами РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Уставом высшего профессионального учреждения и передаются посредством сложившейся организационной культуры вуза, таких ее элементов, как миссия, ценности, принципы и нормы взаимодействия субъектов образовательного процесса друг с

другом и с внешней социальной средой, раскрывающие и обеспечивающие реализацию цели данной системы. Параметрами порядка системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза выступают педагогические принципы, совокупность которых можно рассматривать как идеологию.

Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза представляет систему теоретических положений, имеет системно-функциональную природу, объективную структуру (общие положения концепции, теоретико-методологические основания, ядро концепции, содержательно-смысловое наполнение концепции), элементы которой находятся в синергетическом взаимодействии (обеспечивают возникновение синергизма). В соответствии с положениями системно-синергетического подхода она представляет целостность (знаний, способов их применения и преобразования и отношений), характеризуется, помимо целенаправленности (направленности на обоснование, достижение и проверку цели как ожидаемого результата) и динамичности (преобразования системы путем внесения дополнений, корректировки), еще и вариативностью (возможностью применения с учетом особенностей объективных и субъективных факторов конкретной образовательной системы, необходимо предполагающего выбор).

Отличие концепции, выстроенной на основе системно-синергетического подхода и отражающей постнеклассическую научную картину мира и стохастическую парадигму, – это, во-первых, учет субъективности самого исследователя, разрабатывающего и реализующего данную концепцию как одного из ценных ресурсов, поскольку «постнеклассический тип соотносит знания об объекте не только со средствами, но и с целевыми установками познающего субъекта» [185]; во-вторых,

признание многовариативности результатов вследствие учета не только объективных, но и субъективных факторов, и признание ведущей роли процесса самоорганизации системы; в-третьих, применение объяснительных схем других наук для построения гипотез и концепции, открытости концепции для комплексного использования знаний различных научных дисциплин: в-четвертых, опора на межсистемное взаимодействие с системами высшего уровня и подсистемами.

В соответствии с данными положениями при разработке концепции необходимо опираться на следующие принципы:

– *синергизма*, согласно которому системные свойства процесса обусловлены не чем иным, как синергизмом, то есть объективной необходимостью соединения, слияния, взаимодействия всех его элементов;

– *системогенеза*, согласно которому процесс педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза познаваем только в контексте того развития, которое связано с прошлым, настоящим, будущим конкретной образовательной системы в неразрывном единстве; с теми условиями, которые существовали или существуют на конкретном этапе;.

– *умеренной неопределенности*: необходимо наличие зон неопределенности для возможности проявления самоорганизации системы в направлении их организации, возможность выбора пути реализации концепции. Именно в преодолении неупорядоченности и проявляется самоорганизация системы, поэтому неупорядоченность может рассматриваться как источник развития системы.

Таким образом, системно-синергетический подход позволяет рассмотреть социальную активность будущих специалистов как интегративное свойство открытой самоорганизующейся системы – личности, которое проявляется в самодетерминированном социальном взаимодействии, обеспечивающем самореализацию личности в единстве личных и социальных интересов.

Развитие социальной активности будущих специалистов в образовательной системе вуза является самоорганизующимся полициклическим процессом, протекающим как последовательный переход от фаз неупорядоченности через точку бифуркации к фазам роста под влиянием определенного аттрактора и характеризуется ростом самоорганизованности будущего специалиста.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов выстраивается как открытая, вероятностная педагогическая система.

Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза с позиций системно-синергетического подхода должна обладать свойствами целенаправленности, целостности, динамичности и вариативности. При этом в основу разработки концепции должны быть положены принципы синергизма, системогенеза, умеренной неопределенности.

Результат применения. Системно-синергетический подход позволил раскрыть сущность понятия «социальная активность будущего специалиста», выявить фазы цикла процесса развития социальной активности будущих специалистов, разработать структуру и выявить функции системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, обосновать структуру концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов и принципы ее разработки.

II.2. Субъектно-средовый подход как теоретико-методологическая стратегия исследования

Субъектно-средовый подход был выбран нами в качестве теоретико-методологической стратегии исследования развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Мы исходили из понимания стратегии в педагогическом исследовании, представленном В.П. Беспалько, как наиболее общей формулировке дальнейшего совершенствования образования, выраженной в виде точно сформулированных целей, задач и сроков, допустимых при наличном состоянии психолого-педагогической науки и возможностях современной педагогической системы [33, с. 212].

Субъектно-средовый подход позволяет осуществить конкретизацию положений системно-синергетического подхода применительно к исследуемой проблеме. Основываясь на принципе «человеческого измерения», синергетика предлагает обществузнание в разрабатываемых им картинах мира поднять роль субъекта [282, с. 173] и рассматривать развитие самоорганизованных систем во взаимодействии и взаимосвязи с системами высшего уровня. Субъектно-средовый подход базируется на вероятностной парадигме. Он представляет интеграцию положений субъектного подхода и средового подхода.

Субъектный подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, направленная на становление личности как самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта.

Разрабатываемый в исследованиях психологов А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, С.Л. Рубинштейна, Л.А. Стахневой и педагогов В.А. Сластенина, А.В. Белошицкого, И.Ф. Бережной, Г.В. Сороковых субъектный подход определяет ведущую роль активности в становлении и

развитии человека, указывает на закономерную взаимосвязь между развитием активности личности и становлением субъектности.

Так, К.А. Абульханова-Славская отмечает: «Активность определяется субъектом. Человек, являясь субъектом своей жизни, способен также и к контролю над своей активностью. Именно субъект определяет требуемое «количество» активности, «качество» этой активности, т.е. гарантирует меру активности соответственно масштабам решаемых задач» [3, с. 79].

Субъектный подход ориентирует исследователя на рассмотрение педагогического процесса как субъект-субъектного взаимодействия его участников, в рамках которого в процессе познания, деятельности, общения путем приобретения опыта конструктивного разрешения противоречий происходит становление субъектности и субъективности личности, обеспечивающих саморазвитие, самодетерминацию, реализацию заложенного потенциала личности в преобразовательной деятельности.

В то же время влияние иных феноменов, кроме субъектов, остается за пределами данного подхода, что ограничивает его возможности в исследовании процесса развития социальной активности будущих специалистов.

Как отмечает З.И. Тюмасева, «человек в состоянии "субъект образования" может находиться только в условиях образовательной среды», при этом «образовательная среда также является субъектом образования» [252, с. 107].

Средовый подход – это учет и целенаправленное использование возможностей среды в педагогическом процессе [132], т.е. обращение среды в средство педагогического воздействия.

Средовой подход в инструментальном плане, отмечает Ю.С. Мануйлов, представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [132, с. 37].

Исследователи, разрабатывающие средовой подход в педагогике, – Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, З.И. Тюмасева, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин.

Ю.С. Мануйлов отмечает следующие свойства среды: посредование субъекту в реализации его целей (путем побуждения, поощрения, стимулирования), опосредование сознания и поведения субъекта (преломление, влияние на него посредством обогащения или обеднения, оправдания или обвинения и т.д.), «осреднение» качеств субъекта (процесс формирования субъекта средой направлен на достижение состояния равновесия со средой, т.е. осреднение или типизацию) [132].

Все свойства среды проявляются только при условии взаимодействия субъекта и среды. Однако с позиций средового подхода не учитывается роль субъектности самого обучающегося и его способности не только избирательно реагировать на воздействия, но и влиять на изменение среды, проявляя и развивая, таким образом, социальную активность. В образовательном процессе имманентно формируется его образовательная среда, она результат не только целенаправленной педагогической деятельности, но и результат взаимодействий и проявлений всех субъектов данного процесса.

В исследовании такого интегративного качества личности, как социальная активность, ограничения субъектного и средового подхода связаны с тем, что каждый из них позволяет изучить одну из сторон развития социальной активности будущего специалиста: соответственно субъектный – внутреннюю сторону (самодетерминированность, направленность, сила, с которой человек взаимодействует с социумом), а средовой – внешнюю (проявление активности во взаимодействии со средой), поэтому целесообразно обращение к субъектно-средовому подходу, акцентирующему внимание исследователя именно на *взаимодействии и взаимовлиянии среды и субъекта*, позволяющему развитие социальной активности будущего

специалиста представить в целостности и взаимосвязи внутренних и внешних факторов.

С позиций субъектно-средового подхода среда не только средство формирования, но и средство развития, благодаря которому расширяется субъектный опыт личности, субъектное поле личности, развивается социальная активность будущего специалиста.

Определение. Субъектно-средовой подход – это методологическая ориентация познавательной и практической педагогической деятельности, направленная на изучение и использование развивающего потенциала взаимодействия среды и субъекта.

Основные категории: субъект, субъективность, субъектность, среда, образовательная среда, взаимодействие.

Понятие «субъект» в философской литературе определяется как «носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленный на объект» [261, с. 661]. Л.А. Стахнева производит полинаучный анализ категории субъекта и делает вывод, что в общефилософской трактовке данное понятие является и раскрывает качества активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самодетерминации, самоопределению и развитию [234, с. 30], а в психологической трактовке отмечается деятельная, активная природа человека, которая проявляется в способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [234, с. 41].

Человек не рождается, а становится субъектом в процессе познания, деятельности, общения. А.В. Брушлинский отмечает, что «субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализированно для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д.» [41, с 6].

Субъект выступает носителем активности, активность – его сущностным свойством. В соответствии с этим становление субъекта напрямую связано с развитием социальной активности личности.

Сопоставить понятия «личность» и «субъект» позволяет тезис, сформулированный Б.Г. Ананьевым: «Совпадение личности с субъектом определяется экстерииоризацией, социальной отдачей личности. Экстерииоризации, конечно, предшествует длительная история развития личности путем интерииоризации, однако в соотношениях между этими двумя линиями развития явно возрастает перевес экстерииоризации над интерииоризацией» [9, с. 140].

В.А. Петровский вводит понятие «отраженная субъектность» – «подлинный субъект не может не быть субъектом для **самого себя** (выд. авт.) и вместе с тем субъектом своего бытия для другого» [177, с. 171].

Коллективный субъект – особое качество группы (коллектива) быть субъектом, проявляющееся в способности к активности, действенности, интеграции, способности выступать единым целым, ответственности и т.п. [50, с. 31].

Понятие «субъективность» трактуется не столько как философская противоположность объективности, сколько как категория, выражающая сущность внутреннего мира человека с его активностью и пристрастностью.

Субъективность есть особая интегративная форма общественного бытия человека, определяющим свойством которой выступает способность осваивать и превращать явления бытия в факты жизнедеятельности человека [234, с. 42].

Субъектность, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, является центральным образованием человеческой субъективности [217, с. 256] и представляет «социальный, деятельно-преобразующий способ бытия человека; как самость субъектность есть очевидная и непосредственно данная форма само-бытия человека» [217, с. 372]. З.Ш. Яхина считает, что содержанием субъектного способа бытия является социальная жизнь человека [293, с. 12].

А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная рассматривают понятие «субъектность» как системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества [29, с. 61].

Среда – все то, среди чего находится субъект развития в окружающем его мире. Если среда – это некая данность, то образовательная среда – результат конструктивной деятельности (созидательной, интегрирующей).

Образовательная среда рассматривается А.В. Хуторским как естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее разные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика [275]. В.А. Харитоновна подчеркивает, что образовательная среда является продуктом отношений субъектов образовательного процесса [270, с. 62].

Мы рассматриваем образовательную среду вуза как продукт взаимодействия субъектов образовательного процесса, включающую разные виды средств и содержания образования, способные обеспечить продуктивную учебно-профессиональную деятельность студентов, будущих специалистов.

Ключевым процессом для возникновения образовательной среды и ее влияния на субъекты образовательного процесса является взаимодействие. Взаимодействие – отношения и связи субъектов образовательного процесса, приводящие к взаимным изменениям [270].

Особым типом образовательных сред является развивающая среда. Ее отличительным признаком является приоритет ценности самой личности и ориентация на пробуждение ее самости, субъектности, становление внутренних факторов для раскрытия сущности, заложенного потенциала субъекта. Безусловно, практически любая образовательная среда в той или иной мере обеспечивает развитие своих субъектов, поэтому, выделяя развивающую образовательную среду исследователи подчеркивают ее целевой приоритет, определяющий, в свою очередь, особенности системы отношений и взаимодействий субъектов данной среды.

Образовательный процесс вуза выступает образовательной средой, в которой происходит развитие социальной активности будущих специалистов, в связи с этим мы будем использовать термин «среда развития социальной активности будущих специалистов в вузе» трактуя его как совокупность факторов образовательного процесса вуза, ресурсов, средств, условий и содержания образования, во взаимодействии с субъектом образовательного процесса, обеспечивающих проявление и развитие им социальной активности.

Цель применения. Использование данного подхода в нашем исследовании состоит в разработке стратегии педагогического обеспечения развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, обосновании содержания концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, предусматривающей, включенность самих студентов как субъектов этого процесса.

Образовательный процесс вуза рассматривается как образовательная среда, сформировавшаяся в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса, являющаяся фактором развития социальной активности ее субъектов.

Характеристика подхода с проекцией на исследуемую проблему. Субъектно-средовый подход рассматривается нами как альтернатива объектному подходу. В.И. Слободчиков и Е.Ф. Исаев справедливо отмечают, что объективный подход к человеку с позиций естествознания не может полноценно изучать человеческую субъективность как таковую, не способен постичь индивидуальность личности, ее духовную сущность [218]. Исследуемый процесс развития социальной активности будущих специалистов связан с анализом такого свойства, которое не может быть с достаточной полнотой описано в рамках объектного подхода. Носителем социальной активности является субъект как некто не равный самому себе, как постоянный выход за пределы себя [234, с. 48], и в то же время социальная активность – результат взаимодействия субъекта с социальной средой.

Это и предопределило обращение к субъектно-средовому подходу как теоретико-методологической стратегии исследования развития социальной активности будущих специалистов.

С позиций субъектно-средового подхода системное представление педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, осуществленное на основе системно-синергетического подхода, обогащается педагогически обоснованным содержанием, наполняется новым смыслом.

Согласно выделенному З.И. Тюмасевой *закону единства субъектов образования и образовательной среды* образовательная деятельность субъекта образования развивается на основе постоянной взаимосвязи, взаимовлияния субъекта образования и образовательной среды таким образом, что взаимосвязь и взаимовлияние обеспечивают устойчивое развитие единой и целостной системы «образовательная среда – субъект образования», отвечающей основным постулатам открытой, саморегулирующейся, самоуправляемой системы [252, с. 107–108].

В.В. Краевский отмечает, что содержание образования, соответствующее по структуре социальному опыту, состоит из четырех основных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценных отношений – в форме личностных ориентаций [112, с. 47].

Среда может осуществить свое влияние на субъект только в процессе взаимодействия с ним, когда происходит обмен влияниями, через каналы взаимодействия.

А.В. Хуторской выделяет следующие каналы взаимодействия «ученик-среда»: язык физических органов чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус); логический, коммуникативный и иной язык, ориентированные на мыслительные операции ученика; язык сверхчувственного взаимодействия с миром (эмпатия, интуиция, медитация, озарение, инсайт), который позволяет осуществлять познание, минуя логические мыслительные операции; язык общения ученика с самим собой, т.е. язык рефлексивного взаимодействия его внутренних сфер [275]. Следовательно, для освоения содержания образования в единстве составляющих его элементов необходимо обеспечить открытость и функционирование всех каналов взаимодействия субъектов образовательного процесса.

С позиций субъектно-средового подхода необходимо обеспечить эффективное функционирование всех каналов взаимодействия субъектов образовательного процесса, посредством чего обеспечивается комплексное влияние и на развитие социальной активности будущего специалиста, а именно деятельностного (язык физических органов чувств, практического освоения мира), когнитивного (логический язык),

сенситивного (язык эмпатии, эмоционального восприятия), ориентационного (рефлексивное взаимодействие), интерактивного (организация взаимодействия).

Среда образовательного процесса вуза содержит поле возможностей развития социальной активности будущих специалистов. Возможности осознаются и реализуются субъективно, т.е., во-первых, в соответствии с потребностями субъекта и осознанием того, как имеющиеся возможности обеспечат удовлетворение данных потребностей; во-вторых, на основе осуществляемого субъектом выбора, саморегуляции и самоуправления.

Реализуя возможности развития социальной активности во взаимодействии со средой, студент осуществляет расширение своего субъектного поля. Термин *субъектное поле* предложен В.И. Коваленко [97] и рассматривается как совокупность функций, которые субъект может самостоятельно реализовать в данной образовательной развивающей среде. Благодаря осмысленному освоению социального опыта (его субъективизации на основе рефлексии) происходит его преобразование в субъектный опыт (интериоризация). Так, субъект осваивает среду, и в то же время взаимодействие со средой приводит к тому, что среда, как точно помечает А.В. Хуторской, «наделяется внутренней развивающейся сущностью ученика через создаваемые им образовательные продукты» [275]. Среда приобретает характерные свойства, которые воспринимаются ее субъектами посредством разных каналов взаимодействия как нормы (параметры порядка), которым они следуют, и таким образом, регулируют проявление и развитие социальной активности будущих специалистов.

Среда с позиций субъектно-средового подхода – это фактор развития социальной активности ее субъектов и продукт социальной активности всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, с позиций субъектно-средового подхода можно выделить три пути наполнения содержания концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов:

1) насыщение среды образовательного процесса условиями, ресурсами, средствами и возможностями для развития социальной активности будущих специалистов;

2) обеспечение эффективного функционирования всех каналов взаимодействия субъектов для их освоения, усвоения способов взаимодействия, чтобы, опираясь на внутренние потребности, субъект мог воспользоваться имеющимися возможностями развития социальной активности;

3) содействие расширению субъектного поля личности в образовательном процессе, обеспечивающее постепенный переход от внешнего к внутреннему управлению субъектом собственным образованием, проявлению заложенного потенциала и развитию посредством этого социальной активности.

Вышеназванное в совокупности должно способствовать освоению студентом, субъектом образовательного процесса, представлений об объективном мире, его закономерностях и происходящих в нем процессах, о себе (как биосоциокультурном существе, о своем внутреннем мире), о своих способностях, целях; субъектного опыта осуществления взаимодействий, направленных на преобразование себя и окружающей действительности .

Взаимодействия субъекта и образовательной среды увеличивают свое влияние, если субъект образования и образовательная среда развиваются в режиме адаптации друг к другу, или коадаптации [252, с. 108].

Следовательно, содержание педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста должно соответствовать фазе цикла самоорганизованного процесса развития социальной активности будущего специалиста.

Необходимо выделить особенности взаимодействия субъекта и среды на каждой фазе данного цикла и определить целесообразные педагогические влияния на среду и взаимодействия субъекта и среды.

Так, фаза «накопления» связана с потребностью субъекта в насыщении энергией, которую он вбирает извне. Нуждаясь в активности среды направленной на него, он изучает разные возможности среды, не всегда осознавая до конца их роль для саморазвития и развития социальной активности, осваивает данные возможности постепенно, через взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, расширение своего субъектного поля в вузе. Основным механизмом внутреннего развития является интериоризация. Педагогическое обеспечение должно быть направлено на актуализацию будущим специалистом возможностей развития социальной активности в образовательном процессе вуза, включать информирование студента о возможностях развития социальной активности в образовательном процессе, организацию разных форм совместной деятельности, обеспечивающих проявление социальной активности группового субъекта в разных видах деятельности (учебной, учебно-профессиональной, социальной и др.), стимулирование рефлексии студентов и построение ими перспектив своего профессионального становления.

Фаза «инсайта» связана с переходом от преимущественно внешней детерминации к внутренней самодетерминации в проявлении социальной активности путем выбора определенного аттрактора (цели, мечты). На этой фазе актуализируется роль освоенного субъектного поля личности, субъект делает выбор, происходит переход от интериоризации к экстериоризации. Педагогическое обеспечение на этой фазе должно стимулировать процесс целеполагания, выбора субъектом самодетерминированной цели, пути проявления социальной активности через самореализацию во взаимодействии с другими субъектами образовательного

процесса, что осуществляется посредством фасилитации, поддержки осуществления выбора студентом.

Фаза «роста» связана с выплеском субъектом энергии, активности в среду. Субъект актуализирует все освоенные им каналы взаимодействия для достижения поставленной цели, преобразуя ради ее достижения себя и окружающую действительность. Осуществляется целенаправленное раздвижение личностью границ собственного субъектного поля. Основным механизмом внутреннего развития является экстернизация, а внешнего педагогического влияния – коррекция, консультирование, а также обеспечение расширения сферы сотрудничества будущих специалистов, выход на уровень социально-образовательного пространства.

С позиций субъектно-средового подхода важно учитывать, что разные люди от природы имеют разный уровень потребности в социальных контактах и разную направленность своих интересов, что приводит к отличиям в их внешнем проявлении; необходимо учитывать эту субъективную сторону, что актуализирует обращение к построению типологии социальной активности будущих специалистов. Для ее разработки мы использовали типологию социокультурной активности О.П. Елисеева [75].

В основу типологии положены два признака, сформулированные как дихотомии: *интровертированность–экстравертированность* – отображает способ существования объекта, направленность активности субъекта на внутренний (интровертированность) или на внешний (экстравертированность) план; *обладание – становление*, которое характеризует содержание направленности, ценностный выбор, осуществляемый человеком между установкой на потребление, позицию «иметь» или преобразование, позицию «быть». Это позволяет выделить четыре типа социальной активности будущего специалиста:

1. *Адаптирующийся тип*. Данный тип характеризуется выбором личностью стремления к уравновешенности со средой.

Человек этого типа активности направлен на свой внутренний мир, ценит покой, готов соблюдать предъявляемые требования, в ответ рассчитывает на получение соответствующего вознаграждения.

2. *Конкурентный тип.* Стремится овладеть наиболее ценными с его точки зрения, атрибутами внешней среды (власть, престиж, собственность и др.), в связи с чем его активность направлена на внешний мир. Энергичен. Целеустремлен. Готов к конкурентной борьбе. Имеет широкий круг общения и интенсивно взаимодействует с окружающими.

3. *Самоактуализирующийся тип.* Направлен на саморазвитие, несколько замкнут, стремится к профессиональному совершенству в выбранном деле. Обладает высокой познавательной мотивацией.

4. *Созидающий тип.* Ориентирован на преобразование окружающей действительности, ее совершенствование в процессе осуществления творческой трудовой профессиональной деятельности. Открыт для взаимодействия, в котором стремится к сотрудничеству, согласованию интересов разных сторон.

Социально востребован каждый из типов социальной активности. Тип социальной активности связан с заложенными особенностями личности, ее субъективностью.

Завершая анализ, выделим основные положения субъектно-средового подхода, используемые в целостности к предмету нашего исследования:

1. Развитие социальной активности происходит в контексте всего организма, определяется единством внешних и внутренних условий. Только через взаимодействие субъекта со средой действуют любые внешние условия, опосредованные системой внутренних условий.

Социальная сущность, общественные качества, к которым относится и социальная активность, не передаются через биологические структуры, а формируются у каждого человека в каждом поколении людей путем усвоения социального опыта.

Человек – часть общества, находится в постоянном взаимодействии с ним, и становление его субъективности, субъектности, развитие социальной активности возможно только в процессе социального взаимодействия. Отдавая свою энергию, тратя ее и получая ресурсы на ее выработку, мы функционируем и развиваемся. Только в социальном взаимодействии человек способен открыть и раскрыть себя.

2. Любой организм стремится к актуализации тех возможностей, которые заложены в нем от природы. Человек как открытая система стремится к самодетерминации в социальном взаимодействии. Это стремление является основой социальной активности. Будущий специалист не просто адаптируется в среде образовательного процесса, а развивает способность реализовывать свою сущность, изменять себя и среду, опираясь на имеющиеся в среде возможности, конкретные условия, каналы взаимодействия, он, взаимодействуя со средой, развивается, развивая свою социальную активность.

3. Человек как подлинный субъект опосредует своей активностью любые педагогические влияния, избирательно их воспринимает. Он проявляет подлинную активность в значимой для общества деятельности, если это позволяет ему проявить свою сущность, реализовать актуальные потребности. Поэтому важно обеспечить, создать такую среду в образовательном процессе вуза, во взаимодействии с которой субъект, реализуя актуальные потребности, использовал бы возможности развития социальной активности.

4. Развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе как среде имеет два направления: от совместного (межиндивидуального) к индивидуальному и от индивидуального к общественному. Две линии развития социальной активности будущего специалиста – интериоризация и экстериоризация составляют данный процесс.

5. Только сам человек в процессе самоопределения, самореализации в социальном взаимодействии в результате согласования личностных и социальных интересов и ценностей проявляет неповторимую в совокупности своих характеристик социальную активность, соответствующую биологическим и психологическим возможностям личности и ее сущностным характеристикам, что обеспечивает разнообразие типов, форм, уровня проявляемой социальной активности субъектами и позволяет более полно использовать условия социальной среды.

6. Характеристика цикла развития социальной активности будущего специалиста в образовательной системе (процессе) вуза с позиций субъектно-средового подхода может быть дополнена пониманием его внутреннего механизма как последовательной смены доминирования процессов интериоризации и экстериоризации. В процессе перехода от одного цикла к другому будущий специалист становится субъектом все более сложных форм учебно-профессиональной деятельности, требующих более высокого уровня профессиональной готовности.

7. Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста для достижения коадаптации субъектов и среды образовательного процесса вуза должно осуществляться путем согласования позиций и действий субъектов образовательного процесса (включая педагогический и самообразовательный подпроцесс), достижения согласованной, субъектно значимой и социально позитивной направленности совместной деятельности от совместного обсуждения проблем к совместному поиску способов решений, согласованию планов, согласованию способов реализации, реализации. Это путь достижения системной функциональности развивающей образовательной среды.

8. С позиций субъектно-средового подхода изменяются целевые приоритеты образования (от передачи социального опыта к цели развития сущностных сил личности в процессе овладения средой), содержание (от его монопольного

выстраивания педагогом для восприятия студентом к их взаимодействию по определению содержания образования), процесс (повышается роль сотрудничества во взаимодействии субъектов образовательного процесса и роль самообразовательного процесса).

Результат применения. Субъектно-средовый подход позволяет определить основы стратегии развития социальной активности личности в образовательной системе вуза, в рамках которой педагог и студент выступают субъектами образовательного процесса, результатом взаимодействия которых является развивающая образовательная среда. При этом педагогический процесс направлен на насыщение среды возможностями развития социальной активности через создание условий, средств, обеспечение эффективного функционирования всех каналов взаимодействия субъектов, расширения функций, которые передаются субъекту в образовательном процессе, а самообразовательный процесс – на реализацию будущими специалистами возможностей развития социальной активности в образовательном процессе вуза путем интериоризации и экстериоризации, расширения субъектного поля будущего специалиста, при этом роль самообразовательного процесса в динамике возрастает, стратегической целью выступает достижение будущим специалистом уровня авторства, автономности и согласованности личного и социального интереса в проявлении социальной активности.

II.3. Компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования

Компетентностный подход исполняет роль практико-ориентированной тактики развития социальной активности будущих специалистов, что предполагает выявление

практических аспектов ее решения на основании совокупного научного опыта. Тактика – совокупность средств и приемов для достижения намеченной цели [45, с. 1176].

Разработка компетентного подхода осуществляется широким кругом зарубежных (Н. Хомский, В. Хутмахер) и отечественных исследователей (А.В. Хуторской, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, Г.К. Селевко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова и др.).

Данный подход положен в основу модернизации европейской системы образования, реформ высшей школы России, процессов интеграции российского образования в европейскую систему образования, что отражено в разрабатываемых государственных образовательных стандартах третьего поколения. В связи с этим нам видится перспективным применение данного подхода к исследуемой проблеме, позволяющего «вписать» ее решение в изменяющуюся практику высшей школы, оценить результаты данного процесса в критериях и категориях, созвучных времени.

Компетентный подход тесно связан как с системно-синергетическим подходом, так как он применяется в отношении динамичных самоорганизующихся открытых систем, ориентирован на процесс самоорганизации субъекта и сам имеет системные свойства, так и с субъектно-средовым подходом в видении целей и способов высшего образования, т.к. ориентирован на освоение компетенций, рассматриваемых как субъектно освоенные студентом функции во взаимодействии со средой, достижение компетентности как субъективности и субъектности, нацелен на усиление практической ориентации образования, восстановление равновесия между образованием и жизнью. С другой стороны, сами компетенции раскрываются в контексте системно-синергетической теории и субъектно-средового подхода.

Данные подходы отражают сдвиг образования от содержательно-предметной парадигмы к новой ориентации на

вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в условиях высокой неопределенности. В соответствии с логикой компетентностного подхода главной ценностью учебно-профессиональной деятельности является «компетентность к обновлению компетентности» [19, с. 20].

Определение. Компетентностный подход – это методологический подход, в рамках которого целью образования является формирование и развитие компетенции, ориентация на лично значимые и практико-ориентированные результаты.

Концептуальная идея компетентностного подхода – комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как его самого, так и общества, государства [175, с. 54].

Основные категории: компетенция, компетентность.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода являются категории «компетенция» и «компетентность». Анализ данных понятий в разных источниках позволяет установить соотношение «компетенция» и «компетентность» как:

– возможности в соответствии с полномочиями (компетенция) и обладание ею (компетентность) [162, с. 234];

– внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (компетенции) и актуальные, действенные проявления (компетентности) [84, с. 23];

– интегральное качество (компетенция) и его проявления в реальной ситуации (компетентность) [38, с. 32–33];

– компоненты (компетенции), из которых складывается компетентность как цель и личностный результат образования [175, с. 55];

– совокупность того, чем человек располагает (компетенция), и совокупность того, чем он владеет (компетентность) [25, с. 4];

– активность потенциальная (компетенция) и реализованная (компетентность) [82, с. 42–43];

– собирательное понятие «компетентность», определяющее соответствие субъекта определенной сфере деятельности, а потому используемое в единственном числе, и понятие более узкое (компетенция), операциональное, обозначающее различные качества личности, приобретаемые как результат образования [88, с. 8].

Разделяя позицию Н.А. Соколовой, которая рассматривает компетенцию как заданное требование, образовательный результат, а компетентность – состоявшееся личностное качество, меру овладения компетенцией [223, с. 139], мы полагаем, что социальная активность будущего специалиста должна быть рассмотрена как компетенция и как компетентность.

Н. Хомский, В. Хутмахер подчеркивают, что основанный на формировании компетенций подход прежде всего подчеркивает практическую, действенную сторону результата образования, тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные качества, определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования [273, с. 72].

Компетенции и компетентность, по мнению В.В. Краевского, «обозначают новые реалии и задачи, возникающие в связи с гуманизацией образования и необходимостью на деле подготовить выпускника к активному и компетентному участию в жизни общества» [112, с. 34].

Цель применения. Компетентностный подход, гармонично связанный с системно-синергетическим и субъектно-социальным подходом, позволяет выстроить процесс педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, разработать компетентностную модель социальной активности будущего специалиста, позволяющую определить планируемые результаты в развитии социальной активности будущих специалистов.

Данный подход нацеливает образовательный процесс вуза не столько на приобретение системы знаний будущими специалистами, сколько на их готовность и способность применять эти знания в реальных ситуациях, самостоятельно и ответственно решать многочисленные профессиональные и личные проблемы или, как пишет В.М. Авдеев, «опыт и способы преобразовательной деятельности в процессе решения проблем» [5, с. 237], что, как мы установили ранее, является сущностным качеством социальной активности. Компетентностный подход ориентирован не столько на корректировку содержания образования (чему учить), сколько на изменение технологий, методики структуры образовательных программ (как учить), возможностей, предоставляемых студенту. В рамках нашего исследования применение компетентностного подхода направлено на разработку и реализацию технологии развития социальной активности будущих специалистов, такой совокупности методов средств и приемов образовательного процесса в вузе, которая обеспечивает развитие социальной активности будущих специалистов, а также разработку критериев, показателей уровня развития социальной активности будущих специалистов.

Характеристика подхода с проекцией на исследуемую проблему. Ряд исследователей – И.А. Зимняя, В.С. Сенашенко, В.Ф. Тенищева – отмечает, что опыт перевода системы требований подготовки специалистов с языка знаний на язык компетенций, т.е. операционализации, показал, что на этом этапе компетентностный подход сопоставим с знаниево-квалификационным, хотя соответствие это не является взаимно однозначным [246, с. 67], [206, с. 22]. Кроме того, как отмечает В.С. Сенашенко, на практике образовательные модели, созданные на основе данных подходов, функционируют со значительным перекрытием друг друга, ибо знаниевая модель содержит элементы компетентностного подхода, и наоборот [206, с. 22].

Поэтому целесообразно осуществить сравнение знаниево-ориентированного и компетентностного подхода, для обоснования основных положений последнего. В чем же проявляется их отличие друг от друга?

Во-первых, компетентностный подход предполагает изменение целевых приоритетов образования. Так, к основным принципам определения целей образования с позиций компетентностного подхода О.Е. Лебедев относит следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в разных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных мировоззренческих, нравственных и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровня образованности, который определяется способностью решать проблемы разной сложности на основе имеющихся знаний [122, с. 3–5].

Во-вторых, компетентностный подход отличает интегративный характер, что проявляется как в соотносении компетенций с ценностно-смысловыми характеристиками личности, так и в практико-ориентированной направленности с учетом интересов широкого круга субъектов.

Американские специалисты определили три основных компонента в компетентностном образовании – знания, умения и ценности [106, с. 7]. В европейском проекте TUNIQ понятие

компетенций включает знание и понимание (теоретическое знание, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [69, с. 8], в материалах Совета Европы говорится о знаниях, навыках, отношениях [105, с. 21].

Отметим, что в рамках знаниево-ориентированного подхода такой компонент, как «отношение» или «ценности», представлен опосредованно через знания, умения, навыки. При невнимании к такому компоненту, как «ценности», «отношения личности», игнорируется субъектность студента как сложившаяся система его отношений к себе и к миру, обуславливающая избирательностью отклика на круг внешних воздействий. В этом проявляется объектность знаниево-ориентированного подхода.

В отличие от стандартизации образования, сфокусированной на потребности самой образовательной системы, компетентностный подход ориентирует на достижение повышения качества образования путем согласования потребностей личности обучающегося, социальных партнеров образования и адекватно социально-экономическим потребностям общества.

Во-третьих, компетентностный подход применим только к самоорганизующимся системам. Компетенция рассматривается как диспозиция самоорганизации (А.Н. Хомский), «способности, готовности и знания оказываются связанными относительно ценностей и реализуемыми посредством волевых импульсов – диспозиционными предпосылками целенаправленного или целеоткрытого поведения под массивной ненадежностью решений ... компетенция выступает важным персональным ресурсом (Б. Бергман)» [Цит. по: 21, с. 5].

Отсюда понимание компетентности как способности действовать в ситуации неопределенности, предлагаемое О.Е. Лебедевым, который полагает, что уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше

степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов [122, с. 8].

В-четвертых, с позиций компетентностного подхода содержание образования связывается не с усвоением готового знания, а с тем, что сама образовательная деятельность становится предметом усвоения. Осваивая и реализуя в образовательном процессе исследовательскую, проектную, преобразующую деятельность, будущий специалист получает собственный опыт решения профессиональных и социальных задач, осуществляется интеграция компонентов содержания образования – когнитивного опыта личности, опыта осуществления способов деятельности, опыта отношений личности в собственном опыте личности, что становится предметом рефлексии.

В этом смысле компетентностный подход, как отмечает А.Г. Асмолов, не противостоит деятельности, а снимается им. Так, процесс освоения профессиональной компетентности может быть описан формулой «компетенция – деятельность – компетентность». Следовательно, делает вывод А.Г. Асмолов, компетентность – это знание в деятельности [19, с. 21]. Согласно такому подходу компетенция предстает как «способность к деятельности», включает следующие аспекты: готовность к целеполаганию; готовность к оценке, готовность к действию, готовность к рефлексии.

В-пятых, компетентностный подход ориентирован на модель непрерывного образования. «Компетентностная модель не сводится к знаниевой, ибо существенной ее составляющей являются сферы человеческой деятельности, находящиеся вне системы образования» [206, с. 22]. Для реализации компетентностной модели образования необходимо обеспечение открытости самого образовательного процесса и налаженная система

взаимодействия с организациями, осуществляющими осваиваемую студентами профессиональную деятельность.

В условиях нарастания темпов развития общества, кризиса и неопределенности компетентный подход призван «повысить адаптируемость выпускников к их жизнедеятельности в условиях нарастающего динамизма и неопределенности, подготовить их как активных субъектов новой образовательной парадигмы «образование в течение всей жизни» [21, с. 8].

Результат сравнения знаниево-ориентированного и компетентного подхода, позволяет утверждать, что реализация компетентного подхода затрагивает все звенья педагогической системы – цели, содержание, средства обучения и контроля, способы деятельности обучающихся и обучающихся (См. табл. 2).

Поскольку рассматриваемая нами педагогическая система педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов является открытой, вероятностной, самоорганизованной, динамичной, в разработке процессуального аспекта ее решения целесообразно обращение к компетентному подходу.

С позиций компетентного подхода социальная активность будущего специалиста рассматривается нами как компетенция и как компетентность.

Социальная активность как компетентность – это освоенное и проявляемое личностью качество всей системы его взаимодействия с социумом, во всех сферах такого взаимодействия (экономической, политической, культурной и др.), определяющего его целевую, содержательную и процессуальную направленность, характер регуляции со стороны самого субъекта. Социальная активность обеспечивает любое взаимодействие субъекта с социальной средой, преобразование самого субъекта и среды и, следовательно, относится к социальной компетентности будущего специалиста.

Таблица 2

Сравнение знаниево-ориентированного и
компетентностного подхода

Критерий сравнения	Знаниево-ориентированный подход	Компетентностный подход
Потребность	Познавательная	Профессиональное, социальное, личностное саморазвитие. Самореализация
Цель	Освоение студентами знаний, умений, навыков в соответствии со стандартами	Развитие личности, становление ее профессиональной компетентности в процессе субъектного освоения ею компетенций в учебно-профессиональной деятельности, включая знания, умения, отношения
Содержание	Усвоение готового знания	Усвоение образовательной деятельности, знание в деятельности. Дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных мировоззренческих, нравственных и иных проблем
Деятельность педагога	Организация познавательной деятельности студентов посредством информирования	Организация педагогического взаимодействия, направленного на освоение студентом опыта решения профессиональных задач, ситуаций, преобразования себя и окружающей социальной и профессиональной среды
Деятельность студента	Учебная, преимущественно интеллектуальная	Учебно-профессиональная, социальная, переходящая от воспроизводящей к исследовательской и продуктивной (в т.ч. творческой)
Средства	Методы и формы организации познавательной деятельности студента преимущественно воспроизводящего характера	Формы организации взаимодействия, методы, обеспечивающие переход от воспроизведения к продуктивной деятельности, предусматривающие последовательное расширение субъектного поля личности
Результат	Знания, умения, навыки	Освоенные компетенции и проявляемая компетентность
Образовательная модель	Образование на всю жизнь	Образование в течение всей жизни

Проблема формирования социальной компетентности будущих специалистов, осваивающих разные специальности, в образовательном процессе вуза раскрыта в ряде диссертационных исследований: В.М. Бочарова (специалистов органов внутренних дел), Н.С. Малюткиной (будущих юристов), Н.И. Терещук (менеджеров), О.Е. Козловой (журналистов), О.В. Минкиной (социальных работников), Н.Н. Кормягиной (студентов, осваивающих экономико-управленческие специальности) и др.

Осуществленный нами анализ показал отсутствие единой точки зрения на сущность понятия «социальная компетентность».

В.М. Басова рассматривает социальную компетентность школьников как интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможность для самореализации в этой системе [22, с. 16]. Однако в отличие от общего образования высшее профессиональное образование ориентировано на становление автономной личности, готовой к самостоятельной профессиональной и социальной деятельности, следовательно, социальная компетентность студентов – это экстериоризация личностью интериоризированного социального опыта в процессе самореализации в социальном взаимодействии, имеющем социально-значимую направленность.

Нам более близка позиция, высказанная Н.И. Бычковой, рассматривающей социальную компетентность как готовность к выполнению основных социальных функций в изменяющихся условиях жизнедеятельности человека как специалиста и гражданина [44, с. 220].

В соответствии с данной позицией социальная активность будущего специалиста как социальная компетентность может быть представлена как совокупность освоенных студентом функций в образовательном процессе вуза, обеспечивающих его автономность, авторство и согласованность личного и социального интереса при реализации преобразовательной деятельности в социальном взаимодействии. Эти субъектно

освоенные функции, обеспечивающие самодетерминированное взаимодействие будущего специалиста в образовательном процессе вуза рассматриваются нами как компетенции социальной активности. Владение социальной активностью как компетентностью осуществляется в процессе освоения компетенций социальной активности.

В разработанном макете государственных образовательных стандартов третьего поколения компетенция трактуется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [127], а термин «компетентность» не применяется. Согласно данному документу, компетенции социальной активности относятся к группе универсальных компетенций и подгруппе социально-личностных компетенций.

Из этого следует, что, во-первых, освоение данных компетенций актуально для всех будущих специалистов независимо от направления и профиля подготовки, а во-вторых, данные компетенции являются «как результатом изучения гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, так и результатом воздействия на обучающихся социально-воспитательной деятельности вуза» [127], т.е. результатом целостного образовательного процесса вуза.

Опираясь на представленную исследователями В.В. Краевским, М.С. Малюткиной, А.В. Хуторским структуру компетенции как единства трех составляющих – когнитивной (владение знаниями), операциональной (сформированность способов деятельности) и аксиологической (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту) отметим, что социальная активность, согласно разработанной структуре, также включает когнитивный компонент, регулятивный компонент, компонент системы отношений личности (параграф 1.2.).

Основываясь на подходе к компетенции как освоенной функции и «способности к деятельности», представим

компетентностную модель социальной активности будущего специалиста (См. табл. 3). Социальная активность будущего специалиста как социальная компетентность включает компетенции, которые являются субъектно осваиваемыми будущим специалистом функциями в образовательном процессе вуза. Сами компетенции включают три компонента – знания, умения и отношения для проявления способности, готовности к реализации социальной активности.

Социальная активность как системное свойство самоорганизующейся системы проявляется прежде всего, во взаимодействии, интеграции данных компетенций, обеспечивающих самодетерминированность и возникновение внутренней энергии, обеспечивающей реализацию личностью такого взаимодействия и не сводится к простой сумме содержания каждого из них.

Таблица 3

Компетентностная модель
социальной активности будущего специалиста

Компетенции	Компоненты компетенции по данному профилю		
	знания	умения	отношения
1	2	3	4
Определение собственных приоритетов в жизни и профессиональной деятельности с учетом социальных ценностей	Знания о социальных ценностях, нормах взаимодействия в разных социальных сферах, в т. ч. осваиваемой профессиональной, знания о человеке, о себе, своих способностях, возможностях, склонностях	Умение сопоставлять социальные ценности и интересы с личными. Умение осуществлять иерархизацию ценностей, мотивов Умение согласовывать личные приоритеты с социальными	Осознание социальных ценностей, построение системы субъектных ценностей на основе понимания собственных чувств приоритетов и понимания приоритетов других субъектов взаимодействия. Осознание общности и ответственности

1	2	3	4
Постановка целей, обеспечивающих реализацию определенных субъектом приоритетов и потребностей социума	Знания о целеполагании, целях других субъектов социального взаимодействия, социальных потребностях. Знание способов использования данного знания	Умение сформулировать цель, построить иерархию целей, обеспечивающих самореализацию. Умение согласовать субъектные цели с социальными. Проективные способности	Осознание ценности целеполагания для себя. Принятие ценности социальных целей и целей других субъектов взаимодействия
Реализация цели социально приемлемыми способами	Знание о способах целеосуществления, получения недостающего знания, о способах взаимодействия субъектов конкретной социальной среды	Организационные умения. Коммуникативные умения. Организаторские умения	Положительная мотивация к взаимодействию, ценностное отношение к себе и к другим. Эмпатия
Рефлексия результатов осуществляемой деятельности, ее соответствие цели и ценностям личности и социума	Знания о критериях и способах оценки процесса и результата деятельности	Умение осуществлять анализ собственной деятельности. Умение анализировать результаты и процесс деятельности в группе. Умение воспринимать оценку деятельности, данную другими субъектами	Осознание критериев оценки, соответствующих ценностям самого субъекта, ценностям социальной группы. Отношение к собственным оценкам и оценкам других субъектов социального взаимодействия. Удовлетворенность процессом и результатами деятельности

Социальная активность как системное свойство самоорганизующейся системы проявляется прежде всего, во взаимодействии, интеграции данных компетенций, обеспечивающих самодетерминированность и возникновение внутренней энергии, обеспечивающей реализацию личностью такого взаимодействия и не сводится к простой сумме содержания каждого из них.

В соответствии с компетентностной моделью социальной активности критериями уровня развития социальной активности являются: осознанность социальной активности личности, целенаправленность, характер социальной активности; стиль саморегуляции в реализации социальной деятельности; включенность в социальное общение; инициативность и удовлетворенность результатами собственной социальной деятельности.

Каждый из критериев имеет определенную систему показателей, являющихся образцом характеристик уровня развития социальной активности будущих специалистов (См. табл. 4).

Таблица 4

Компетенции, критерии и показатели социальной активности будущих специалистов

Компетенции	Критерии	Показатели
1	2	3
Определение собственных приоритетов в жизни и деятельности с учетом социальных ценностей	Осознанность	Мера осознания и принятия социальных ценностей и норм как регуляторов осуществляемой будущим специалистом социальной активности (формально признаются, но регуляторами не являются; выступают регуляторами в зависимости от ситуации; в полной мере выступают регуляторами)
		Иерархизация ценностей, наличие приоритетов (проявляется в четко выделенных приоритетах личности, приоритеты выделены не четко, не выделены)

1	2	3
<p>Постановка целей, обеспечивающих реализацию определенных субъектом приоритетов (желаний, мечты) и потребностей социума</p>	<p>Целенаправленность</p>	<p>Способ постановки цели: соотношение общественных требований и собственных желаний (доминанта общественных требований, доминанта собственных желаний, уравновешенность требований и желаний)</p>
		<p>Степень осознания способов реализации поставленной цели (примерный план, четкий план, разработанный проект)</p>
		<p>Социальная направленность цели: нейтральная, позитивная, негативная</p>
<p>Реализация цели социально приемлемыми способами</p>	<p>Характер социальной активности</p>	<p>Соответствие цели и деятельности требованиям ситуации (соответствуют ситуации, выходят за пределы ситуации, значительно и целенаправленно превышают ситуацию)</p>
		<p>Вид (воспроизведение, анализ сущности, творческое применение, преобразование)</p>
		<p>Проявление инициатив и их реализация (включенность в реализацию чужих инициатив, самостоятельная разработка и реализация собственных инициатив, реализация собственных инициатив в сотрудничестве с другими)</p>
		<p>Мера ответственности (зрительская – только за себя, исполнительская – за себя и дело в пределах своих функций, организаторская – за себя, дело, других людей)</p>
	<p>Включенность в социальное общение</p>	<p>Широта круга общения (семья, близкие, коллеги и сотрудники, представители других профессиональных и социальных групп и др.)</p>
		<p>Глубина уровня общения (примитивное, манипулятивное, деловое, духовное)</p>
	<p>Стиль саморегуляции в социальном взаимодействии</p>	<p>Характер локус-контроля (экстернальный или интернальный)</p>
		<p>Готовность идти на риск (проявляется или нет)</p>
<p>Волевая устойчивость (присутствует, отсутствует)</p>		

1	2	3
Рефлексия результатов осуществляемой деятельности, ее соответствие цели и ценностям личности и социума	Удовлетворенность результатами	Самооценка собственной деятельности (позитивная, негативная)
		Оценка других субъектов (принимается, принимается выборочно, не принимается)
		Эмоциональное переживание (положительное, отрицательное)

На основе выделенных критериев и показателей дадим общую характеристику уровня развития социальной активности будущих специалистов.

Адаптационно-репродуктивный уровень развития социальной активности будущего специалиста соответствует проявлению произвольной активности, т.е. активности, обусловленной целью и волей субъекта, и в то же время на данном уровне активность остается преимущественно ситуативной, т.е. соответствующей требованиям ситуации, достаточной для решения тех задач, которые возникают в данной ситуации, но не более того. Характеризуется стремлением понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способами его применения по образцу. На этом уровне будущие специалисты проявляют интерес к достижению прагматичных целей; прислушиваются к мнению референтных лиц, испытывают трудности при самостоятельном планировании, организации и выполнении работы. включаются в разработку и реализацию проектов в рамках учебно-профессиональной деятельности только в связи с требованиями учебного плана. Сама деятельность, строящаяся по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом, однообразна. Отличается неустойчивостью волевых усилий. Не ощущает удовлетворенности от учебно-профессиональной деятельности, часто имеет неадекватную самооценку. Не связывает собственное участие в социально значимой и учебно-профессиональной деятельности с личностным и профессиональным становлением.

Поисково-эвристический уровень развития социальной активности будущих специалистов отличается большей целенаправленностью, устойчивым ценностным отношением к социально значимой деятельности, осознанностью путей и способов ее реализации в рамках учебно-профессиональной деятельности, стремлением преодолеть узость академической программы, выйти за ее пределы, расширить свой кругозор, добыть и изучить дополнительную литературу, новые источники, осуществить пробу своих сил. Познание направлено на выявление сущности явлений, взаимосвязей между явлениями и процессами, овладение способами применения знаний в измененных условиях. На этом уровне будущий специалист осуществляет поисковую активность, направленную на поиск пути преодоления возникающих трудностей, на изменение ситуации в условиях, когда отсутствует определенный прогноз исхода всей ситуации, проявляет большую волевою устойчивость. В деятельности студента появляются элементы поиска новых решений в стандартных ситуациях. Будущий специалист часто включается в разные ее виды, проявляет инициативу, однако это происходит нерегулярно. Сформированность коммуникативных и организационных умений делает его деятельность более продуктивной. Субъективный контроль ситуативно избирателен: в одних случаях студент интерпретирует события как результат собственной деятельности, в других – как результат действия внешних сил. Он овладевает основными методами познания и анализа собственной деятельности, способен получать удовлетворение от деятельности, проявляет уверенность в собственных силах, соотносит свою включенность в социально значимую деятельность с личностным и профессиональным становлением.

Творческо-преобразующий уровень развития социальной активности будущих специалистов. Характерны умения ставить цели и сверхцели, целостность системы социальных знаний,

субъектная позиция в осуществлении разработанных проектов в деятельности. На этом уровне студент проявляет надситуативную (способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи) и сверхнормативную активность (стремление превысить официально предъявляемые обществом требования к индивиду). Учебно-профессиональная деятельность осознается студентом как лично и профессионально значимая, имеет ярко выраженный преобразующий характер. Будущий специалист ощущает себя автором собственной жизни, имеет жизненную стратегию, которую стремится реализовать, потому инициативен, стремится разрабатывать новшества, является субъектом деятельности, организатором разного рода деятельности, получает удовлетворение от собственной деятельности, уверен в своих силах, проявляет упорство, настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Он не только понимает значение участия в социально значимой, учебно-профессиональной деятельности для личного и профессионального становления, но и рассматривает его как способ повышения конкурентоспособности, саморазвития, самореализации.

Разработанная компетентностная модель социальной активности будущих специалистов, определенные критерии и показатели освоения ее компетенций позволяют целенаправленно осуществлять педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза посредством объективных условий, влияя на активизацию субъективных условий развития социальной активности будущего специалиста в реализации социальной активности.

В образовательном процессе вуза создаются объективные условия для освоения компетенций, действуют механизмы, обеспечивающие поощрение и поддержку проявляемых компетенций, соответствующих принятым эталонам и

игнорирования или порицания не соответствующих им (в соответствии с параметрами порядка). При этом, поскольку социальная активность как компетентность опосредована преимущественно субъективными условиями, связана с внутренней деятельностью субъекта, конструирующего свой уникальный путь самореализации в преобразовании себя и окружающей действительности в социальном взаимодействии, соответствующий заложенному потенциалу личности, ее биологическим и психологическим особенностям, важно, чтобы педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов способствовало осознанию и овладению субъектом данными условиями.

Компетентностный подход открывает путь перехода будущего специалиста из пассивной позиции ведомого в профессиональном образовании к активной позиции идущего и овладевающего образованием преобразуя действительность в течение всей жизни, что согласуется с основными положениями теории социальной активности.

Реализация положений компетентностного подхода в развитии социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза означает:

- изменение направления проектирования образовательного процесса со свойств человека к проектированию ситуаций включения обучающегося в практическую деятельность;

- активное участие студента, его куратора-преподавателя, заказчика-работодателя в формировании программ обучения, повышение ответственности самого студента за качество своего образования и предоставление возможности определения собственного ритма обучения;

- изменение методов и форм обучения с трансляции знаний на активную познавательную и практическую работу самих студентов (овладение такими методами, как задачный, творчески-проблемный, имитационно-моделирующий, проектный, исследовательский, контекстный, позитивного совершения ошибок;

исследования ролевых моделей; презентации идей и др.) в процессе взаимодействия не только с субъектами образовательного процесса, но и социальной среды;

– изменение образовательного процесса в направлении его интеграции с социальной средой и реальным производственным процессом, когда актуальные проблемы социальной системы становятся обучающим материалом для их решения субъектом в рамках образовательного процесса, когда подход реагирования на социальные проблемы заменяется стратегическим планированием, упреждающим, развивающим влиянием;

– обновление процедур оценки качества образования, приоритет форм демонстраций или применения освоенных компетенций;

– учет не только уровня развития социальной активности, но и ее типов (важно не столько, кто и насколько соответствует некой социальной норме, сколько место, занимаемое данной нормой в системе отношений конкретной личности).

Таким образом, компетентностный подход позволяет разработать процессуальный аспект педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в вузе.

В соответствии с системно-синергетическим подходом одним из важнейших принципов образовательного процесса выступает целостность содержательного и процессуального аспекта. Содержательный аспект концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза позволяет раскрыть субъектно-средовой подход, а процессуальный – компетентностный.

С позиций субъектно-средового подхода развитие социальной активности будущего специалиста в динамике представляется как освоение и расширение субъектного поля будущего специалиста в образовательном процессе в результате взаимодействия с образовательной средой, т.е. освоение

функций, которые субъект может реализовать самостоятельно, что обеспечивает становление его субъектности и субъективности. Данные функции с позиций компетентностного подхода рассматриваются как компетенции, а осваиваемая субъектность как компетентность.

В целом данные подходы в развитии социальной активности будущего специалиста имеют целевую ориентацию на:

- самоопределение личности в новых и постоянно обновляемых социальных отношениях при принятии равной ответственности перед собой и обществом посредством погружения в «образование в течение всей жизни»;

- самореализацию личности в социальном взаимодействии лично и социально востребованным образом;

- самоактуализацию личности в профессиональной и социальной деятельности путем раскрытия заложенного в ней инновационного потенциала.

Компетентностный подход позволяет раскрыть непосредственно способ педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, разработать технологии развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Примером реализации компетентностного подхода является теория контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким [52]. Основной категорией является категория контекста как системы внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющей на восприятие, понимание и преобразование конкретной ситуации. Овладение профессиональной деятельностью специалиста в вузе осуществляется как процесс движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа к собственно профессиональной. Это движение происходит через последовательное моделирование на языке науки с помощью всей системы традиционных и новых форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания профессиональной деятельности в рамках трех

типов взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной, социальной. В своей совокупности они составляют динамическую модель перехода от учебной к профессиональной деятельности.

Данная теория представляет разработанный путь реализации одного из основных требований компетентностного подхода – связи образовательного процесса с реальной производственной практикой, осуществляя ее посредством воссоздания предметного и социального контекста профессиональной деятельности в образовательном процессе.

Следовательно, опираясь на компетентностный подход и теорию контекстного обучения, выстраивая педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста и технологии развития социальной активности будущего специалиста, мы опираемся на следующие положения:

- знания, умения, навыки переходят из итоговых в разряд промежуточных целей, результат определяется освоением компетенций социальной активности и достижением соответствующей компетентности;

- динамика развития социальной активности в образовательном процессе вуза может быть представлена как последовательный переход от этапов развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза как субъекта учебной деятельности через этап субъекта квазипрофессиональной и учебно-профессиональной к этапу профессиональной деятельности;

- последовательность этапов обеспечивает накопление студентом опыта использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, которая последовательно приобретает черты профессиональной, что обеспечивает превращение ее сути в личностный смысл;

- содержание образовательного процесса должно обеспечивать представленность трех содержательных блоков: когнитивного опыта, опыта деятельности, опыта отношений для

осуществления освоения компетенции как единства знаний, умений и отношений;

– структура технологии развития социальной активности будущего специалиста должна способствовать интеграции между познанием и трудовой деятельностью, что обеспечивается через представленность и интеграцию теоретического, технолого-методического и практического компонента;

– освоение компетенций происходит в процессе субъектной деятельности, расширения субъектного поля (реализуемых личностью самостоятельно функций) в осваиваемой деятельности, обогащенной привнесением в образовательный процесс должностных функций, обязанностей, и ролевой идентификации профессиональной деятельности, в условиях чего происходит интеграция социального и личностного аспекта образования;

– центром внимания педагога является развитие самой личности, ее социальной активности, становление субъектности и социальной компетентности;

– используемые методы в совокупности направлены на организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивают последовательный переход от воспроизводящей к продуктивной деятельности, сопровождаются освоением социальных компетенций в образовательном процессе.

Результат применения. Компетентностный подход позволил разработать компетентностную модель социальной активности будущего специалиста, определить способы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов и разработать технологии развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Выводы по второй главе

Методологическими основаниями концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов выступают системно-синергетический подход как общенаучная основа исследования, субъектно-средовый подход как теоретико-методологическая стратегия исследования и компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования, в совокупности представляющие стохастическую парадигму педагогического исследования.

Системно-синергетический подход как общенаучная основа исследования позволяет разработать структуру концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов как системы; построить систему педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, рассмотрев ее как в статике (описав элементы, компоненты, подструктуры и их связи, внешние и внутренние системообразующие факторы), так и в динамике (изучив смену состояний системы); рассмотреть процесс развития социальной активности будущих специалистов во взаимосвязи самоорганизующих начал и внешних воздействий как полициклический процесс, включающий смену состояний от неравновесного к относительному равновесию.

Субъектно-средовый подход как теоретико-методологическая стратегия исследования позволяет обосновать содержание концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза, рассматривая развитие социальной активности будущего специалиста как результат взаимодействия субъектов образовательного процесса и образовательной среды, в рамках которой педагогический процесс направлен на насыщение среды возможностями развития социальной активности через создание условий, средств, обеспечение эффективного

функционирования всех каналов взаимодействия субъектов, расширения функций, которые передаются субъекту в образовательном процессе, а самообразовательный процесс – на реализацию будущими специалистами возможностей развития социальной активности в образовательном процессе вуза путем интериоризации и экстериоризации, расширения субъектного поля будущего специалиста, направленных на достижение будущим специалистом уровня авторства, автономности и согласованности личного и социального интереса в проявлении созидательной преобразующей социальной активности.

Субъектно-средовой подход позволяет выявить особенности взаимодействия субъекта образовательного процесса и образовательной среды на разных фазах развития социальной активности будущих специалистов и на этой основе определить специфику содержания педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов на каждой фазе.

Компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования позволяет исследовать педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза с позиции ее результата – освоения компетенций социальной активности и овладения соответствующей компетентностью, для чего была разработана компетентностная модель социальной активности.

Компетентностный подход позволяет разработать процессуальный аспект концепции, обосновывая и провозглашая активную позицию будущего специалиста в образовательном процессе, овладевающего образованием, преобразуя действительность, раскрывая непосредственно способ педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, и основные положения для разработки технологий развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

ГЛАВА III. КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

III.1. Структурное представление концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов

Анализ научной литературы по проблеме развития социальной активности будущих специалистов показал, что в ее освещении не прослеживается обращение к педагогическому обеспечению развития социальной активности будущего специалиста в целостном открытом образовательном процессе вуза как пути повышения качества образования будущего специалиста, поэтому ведущей целью нашего исследования, с учетом обоснованной актуальности рассматриваемой проблемы, является разработка целостной концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Л.Ф. Спирин рассматривает концепцию как «комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека» [230].

Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза представляет собой взаимосвязанную совокупность ключевых положений, отражающих ее ведущую идею, ядро, теоретико-методологические основания, содержательно-смысловое наполнение.

Необходимость разработки концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза продиктована рядом факторов: социально-историческими предпосылками, недостаточностью теоретических исследований, потребностями практики. Раскроем последовательно данные факторы.

Первый фактор – социально-исторические предпосылки, которые выступают ориентирами, обосновывающими актуальность разработки педагогической концепции и очерчивающими перечень важнейших проблем и глубину их проработки в ее рамках.

Модернизация системы образования в России предполагает создание устойчивого механизма ее развития и достижения ее главной задачи – обеспечения нового современного качества образования. В этой связи особую актуальность приобретает решение проблемы профессиональной подготовки будущего специалиста на качественно новой основе.

Социальный заказ, отраженный в Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Стратегии государственной молодежной политики РФ до 2016 года, Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, ориентирует высшее образование на «формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии; сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества» (ст. 8.2) [60].

Образование как система формирования интеллектуального капитала нации и одна из главных сфер производства инноваций является ключевым ресурсом в таких направлениях, как формирование инновационной экономики, сплочение общества и развитие его социальной структуры [109, с. 33–36]. Основой для раскрытия инновационного потенциала личности, формирования готовности будущего специалиста к

инновационной деятельности является субъектная позиция личности в образовательном процессе, переход от культуры усвоения к культуре поиска и обновления, что определяется уровнем развития социальной активности будущего специалиста. Социальная активность будущего специалиста является одним из факторов повышения качества его образования. «Свободный, образованный, здоровый, активный человек – основа конкурентоспособности страны» [165].

В связи с этим теоретический анализ, разработка и внедрение в практику высшей школы педагогического обеспечения процесса развития социальной активности будущих специалистов является одной из важных составляющих в решении проблемы повышения качества подготовки будущего специалиста.

Второй фактор определяется уровнем теоретической разработки проблемы. Проблема формирования социальной активности будущих специалистов была широко исследована в отечественной педагогической науке в рамках неклассической научной картины мира, однако за исключением концепции исследования социальной активности будущих педагогов (В.А. Сластенин [217]) отсутствуют концептуальные исследования данной проблемы.

В настоящее время в связи со становлением постнеклассической научной картины мира, осуществлением исследований социальной активности личности с ее позиций в философии (О.П. Елисеев, М.Ф. Фатхуллин, В.Е. Хвощев и др.) и психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Волочков, В.А. Петровский), в педагогике складывается методологическая база для исследования развития социальной активности будущих специалистов и педагогического обеспечения данного процесса. Системно-синергетический подход в педагогике (В.Н. Корчагин, Н.М. Таланчук, В.Ю. Талагаев, В.П. Шалаев) позволяет рассмотреть образовательный процесс вуза как открытую, вероятностную педагогическую систему, обеспечивающую

развитие социальной активности будущих специалистов, методами системного анализа и системного синтеза, выявить ее сущность структуру, установить взаимосвязи составляющих компонентов и элементов и определить системную функциональность. Субъектно-средовый подход (Ю.С. Мануйлов, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин) позволяет рассмотреть образовательный процесс вуза как развивающую среду, в процессе субъектного овладения которой в ходе взаимодействия происходит развитие социальной активности будущих специалистов, определить пути целесообразного педагогического влияния на этот процесс. Компетентностный подход (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Ю.Г. Татур) позволяет исследовать социальную активность будущего специалиста как ключевую компетенцию и составляющую социальной компетентности, осуществить выбор средств и методов педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и осуществить анализ результата.

Опора на теории современной общей педагогики: целостную теорию педагогического процесса (В.В. Краевский), педагогических систем (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Д.А. Новиков), образовательной среды (Ю.С. Мануйлов, З.И. Тюмасева, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин); теории профессиональной педагогики: содержания профессионального образования (В.С. Леднев), активизации обучения в вузе (Б.В. Бокуть, А.А. Вербицкий, С.И. Сокорева, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, А.В. Филиппова, Л.А. Шеметков, И.Ф. Харламов), теорию педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов (Н.Г. Григорьева), а также концепцию непрерывного образования (В.Н. Афанасьев), концептуальные основы социально активного образования (С.А. Гильманов, Л.П. Белова) позволяет определить теоретические основания и сущность педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

В педагогических исследованиях осуществлен анализ разных составляющих образовательного процесса вуза, обеспечивающих формирование и развитие социальной активности будущих специалистов, а именно подпроцессов – учебного, воспитательного, внеучебного и дополнительного образования, факторов субъективных и объективных, методов, форм, средств (М.А. Андреева, Н.М. Бакурадзе, Н.Н. Башаев, О.В. Борисова, Е.Н. Василевская, С.О. Грунина И.А. Дралюк, Е.М. Кандалина, М.В. Колесникова, К.В. Матис, Т.В. Солонщикова и др.), что позволяет разработать методико-технологические основания, педагогические условия обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Уровень развития педагогической теории дает возможность разработать концепцию педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Третий фактор определяется потребностями практики. В практике высшего профессионального образования осуществляется переход от традиционной знаниево ориентированной парадигмы к инновационной парадигме, от образования, ориентированного на накопленный опыт, к образованию, ориентированному на будущее, в рамках которого от проявляемой студентом социальной активности в образовательном процессе вуза зависит качество его профессиональной подготовки.

В современных условиях полипарадигмальности образования в практической педагогической деятельности сложился богатый опыт обеспечения повышения социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза с использованием возможностей разных компонентов данного процесса (учебного: аудиторные занятия, практика, самостоятельная работа; внеучебного: дополнительное образование, студенческие объединения, студенческий быт и др.), применением разных способов, методов, форм работы, при этом

отсутствует целостная система обеспечения решения данной проблемы, подготовки педагогов к деятельности по ее решению.

В результате в вузах имеются необходимые условия для развития социальной активности будущих специалистов, однако отсутствует обоснованное теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение проблемы, что снижает результативность образовательного процесса и качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

В связи с осуществленным анализом факторов, обуславливающих необходимость разработки концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, особую актуальность приобретает решение данной проблемы на качественно новой основе и позволяет выделить основные источники создания концепции:

- нормативные документы, фиксирующие социальный заказ общества к системе высшего профессионального образования;

- постнеклассическая научная картина мира, отражающая особенности постановки в науке научных проблем и путей их исследования;

- теоретические концепции, фиксирующие современный уровень идей педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза;

- международный и отечественный опыт решения проблемы развития социальной активности будущих специалистов в образовательной системе вуза, его традиции и инновации;

- результаты проведенного исследования развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Определим *место концепции* в структуре научного знания. Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе

вуза опирается на теории общей педагогики: теорию педагогических систем, педагогического процесса, педагогику среды; теории профессиональной педагогики: содержания профессионального образования, активизации обучения в вузе, педагогического обеспечения развития. Образовательный процесс вуза рассматривается как среда развития социальной активности будущих специалистов, а педагогическое обеспечение развития социальной активности – как педагогическая система, ориентированная на развитие социальной активности будущих специалистов, подпроцесс образовательного процесса и вид педагогической деятельности.

Развитие социальной активности будущих специалистов изучается рядом наук – философией, социологией, психологией, педагогикой. Разрабатываемая концепция раскрывает педагогический подход, целью которого является целенаправленное определение содержательного и процессуального аспекта образования в вузе, использование их потенциала для обеспечения развития социальной активности будущего специалиста.

Границы применимости концепции распространяются на реализацию идей социально активного образовательного процесса в высших учебных заведениях, обеспечивающего развитие социальной активности будущих специалистов.

Социальная активность будущего специалиста, проявляясь и изменяясь в учебно-профессиональной деятельности, способствует становлению социальной, гражданской и профессиональной позиции студента и является фактором повышения качества его профессионального образования. Социально активный образовательный процесс как результат целенаправленного педагогического процесса и взаимодействия его субъектов позволяет будущему специалисту в процессе получения образования в вузе осуществить различные пробы собственных сил для определения способа социально-профессионального взаимодействия, наиболее соответствующего его сущностным

характеристикам, позволяющим реализовать собственные планы, действуя, согласуя личные и социальные интересы и нормы.

Разрабатываемая концепция представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о педагогическом обеспечении развития социальной активности будущих специалистов, базирующихся:

- на идеях системно-синергетического подхода (В.Н. Корчагин, Н.М. Таланчук, В.Ю. Талагаев, В.П. Шалаев), компетентностного подхода (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Ю.Г. Татур), а также субъектно-средового подхода, основанного на интеграции идей субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Г.В. Сороковых, Л.А. Стахнева) и средового подхода (Ю.С. Мануйлов, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин);

- на теориях педагогических систем, педагогического процесса (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Д.А. Новиков и др.);

- на теории содержания профессионального образования (В.С. Леднев), активизации обучения в вузе (Б.В. Бокуть, С.И. Сокорева, Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, А.В. Филиппова, Л.А. Шеметков, И.Ф. Харламов);

- на теориях, раскрывающих психолого-педагогические механизмы развития личности в процессе образования (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн);

- на теоретических основах изучения активности человека (В.А. Волочков, В.А. Петровский, Р.С. Немов, О.П. Елисеев, В.Л. Хайкин, В.Е. Хвощев), социальной активности личности (К.Д. Абульханова-Славская, Е.А. Ануфриев, Л.П. Буева, В.А. Волочков, Т.Н. Мальковская, В.Г. Мордкович, И.А. Филиппова и др.), формирования социально активной личности будущего специалиста (Е.Н. Василевская, В.А. Слостенин, Т.А. Строкова, В.В. Текучев, Д.С. Яковлева и др.).

Структура концепции включает следующие разделы:

- общие положения (актуальность, ведущая идея, цель, правовая основа, степень научной разработанности, место в структуре научного знания, границы применимости);
- теоретико-методологические основания (теоретический синтез научных подходов, образующих единую подвижную методологическую систему концепции);
- ядро (взаимосвязанные между собой закономерности и принципы, отражающие процесс построения и внедрения концепции);
- содержательно-смысловое наполнение.

Дадим композиционное изложение основных положений разработанной нами концепции. Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза предусматривает:

- осмысление развития социальной активности будущих специалистов;
- раскрытие содержательного и процессуального аспекта педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Разработанная нами концепция осуществлялась на основе выдвинутой идеи. Слово «идея» в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова раскрывается как: «1. понятие, представление, отражающее действительность в сознании человека, выражающее его отношение к ней и являющееся основным принципом мировоззрения; 2. основная, главная мысль, замысел, определяющий содержание чего-н.» [162, с. 193]; в философском смысле представляет собой «высшую форму познания мира, не только отражающую объект изучения, но и направленную на его преобразование, в идее достигается полное, всестороннее знание объекта, и вместе с тем человек вкладывает в нее свою цель, план изменения объекта» [113, с. 103].

Идея разрабатываемой нами концепции не только опирается на опыт предшествующего знания о развитии социальной

активности будущих специалистов, разработке и решении данной проблемы с позиции педагогической теории и практики, «но и служит основой для синтеза знания в некую целостную систему и поиска новых путей решения проблемы» [150, с. 32].

Принимая во внимание, что развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза во внешнем плане проявляется во включенности будущего специалиста в разработку решений социальных и социально-профессиональных проблем и их реализацию в форме инициативы и ответственности в ходе субъектного освоения учебно-профессиональной деятельности, а во внутреннем плане как повышение самоорганизованности и самодетерминированности в социально-профессиональном взаимодействии по реализации собственных профессиональных планов на основе осмысления своей сущности, личного и социального интереса, социальных норм, определяем идею концепции.

Ведущая идея концепции заключается в том, что педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в социально активном образовательном процессе в единстве содержательного и процессуального аспекта целенаправленно создает условия, средства для расширения возможностей развития социальной активности будущих специалистов в вузе и актуализации их реализации будущими специалистами, что осуществляется на основе субъектного выбора будущих специалистов в ходе самообразовательного процесса, ведущей учебно-профессиональной деятельности с целью повышения уровня их социальной активности, качества профессионального образования и перехода к самообеспечению в реализации социальной активности в социальной и профессиональной деятельности.

Данные положения обоснованы содержательно и процессуально раскрыты в рамках данной концепции.

Целью разработанной концепции является разработка системы педагогического обеспечения развития социальной

активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и путей ее совершенствования для повышения эффективности реализации потенциала образовательного процесса вуза и достижения повышения уровня социальной активности будущих специалистов.

Цель концепции конкретизируется путем декомпозиции на два уровня подцелей. К подцелям первого уровня относятся следующие: обеспечение повышения социальной активности образовательного процесса вуза, совершенствование педагогического процесса по обеспечению развития социальной активности будущих специалистов, обеспечение совершенствования самообразовательного процесса, обеспечение повышения качества результата развития социальной активности будущего специалиста, которые декомпозированы соответственно на подцели второго уровня (См. табл. 5).

Разрабатываемая нами концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза имеет свой категориально-понятийный аппарат, образующий единую терминологическую систему концепции.

Для того чтобы категориально-понятийный аппарат концепции обеспечивал логическую стройность и доказательность выводов, мы предусматриваем две группы – основные и вспомогательные категории. Основные категории позволяют выразить общие идеи концепции, вспомогательные – отдельные стороны, особенности, междисциплинарные связи и два уровня понятийно-категориального аппарата.

Для построения понятийного аппарата мы выделяем наиболее общие характеристики исследуемого предмета, составляющие его верхний уровень (система, среда, процесс, деятельность), затем – уточняющие понятия в выбранном направлении. Такой подход позволяет обеспечить системность категориального аппарата, обеспечив взаимосвязь всех его уровней (См. табл. 6).

Таблица 5

Декомпозиция цели концепции педагогического обеспечения
развития социальной активности будущих специалистов
в образовательном процессе вуза

Разработка системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и путей ее совершенствования			
Подцели первого уровня			
Обеспечение повышения социальной активности образовательного процесса вуза	Совершенствование педагогического процесса по обеспечению развития социальной активности будущих специалистов	Обеспечение совершенствования самообразовательного процесса, по реализации возможностей развития социальной активности его субъектов	Повышение эффективности развития социальной активности будущих специалистов
Подцели второго уровня			
Обеспечение преобразовательной направленности взаимодействия субъектов образовательного процесса с социальной средой Обеспечение проблемности содержания профессионального образования путем включения в него актуальных социальных проблем Обеспечение включенности субъектов образовательного процесса в решение социальных проблем	Оптимизация использования ресурсов образовательного процесса через создание педагогических условий, средств и возможностей для развития социальной активности будущих специалистов Обеспечение технологичности педагогического взаимодействия по актуализации будущими специалистами имеющихся возможностей развития социальной активности Совершенствование компетенций педагогов по обеспечению развития социальной активности будущих специалистов	Повышение субъектности, расширение субъектного поля студентов в образовательном процессе Развитие навыков самоуправления, самоорганизации в решении познавательных мировоззренческих, нравственных, социально-профессиональных проблем и задач в вузе Совершенствование компетенций будущего специалиста	Обеспечение продуктивности учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов Обеспечение субъектных образовательных взаимодействий Обеспечение поддержки инициатив и стимулирования социальной ответственности субъектов образовательного процесса

Таблица 6

Понятийно-категориальный аппарат концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза			
система	среда	процесс	деятельность
Педагогическая система Подсистема Компонент системы Элемент системы Система педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов Компоненты системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов Структура социальной активности будущего специалиста	Образовательная среда Развивающая среда Среда развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза Взаимодействие субъектов среды Каналы взаимодействия Поле возможностей развития социальной активности будущих специалистов Субъектное поле	Развитие социальной активности будущих специалистов Формирование социальной активности будущих специалистов Становление социальной активности будущих специалистов Образовательный процесс Педагогический процесс Самообразовательный процесс Процесс педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов Этапы педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста	Педагогическая деятельность Самообразовательная деятельность Учебно-профессиональная деятельность Социально значимая деятельность
Результат			
Социальная активность будущего специалиста			
Компетентностная модель социальной активности будущего специалиста			
Типы социальной активности будущего специалиста			
Уровни социальной активности будущего специалиста			

Понятия, выделенные жирным шрифтом в таблице 6, были определены или уточнены нами в процессе исследования. Содержание понятийно-категориального аппарата раскрыто в дальнейшем изложении концепции.

На основании анализа научного материала нами разработаны общие требования, которые должны предъявляться к уровню развития социальной активности будущего специалиста, а именно:

- осознание социальной, профессиональной, личностной значимости своей профессии, своей профессиональной роли при реализации социальной и профессиональной деятельности;

- признание гуманистической системы ценностей и ценности субъектных отношений; осознание чувства общности, взаимосвязи и взаимозависимости с окружающей средой, ее субъектами и объектами, осознание ответственности за собственные действия, видение социальных последствий собственных действий как основы влияния на преобразование себя и мира;

- сформированность научных представлений о сущности, природе, роли и значении социальной активности, ее форм инициативы и ответственности в реальной социальной и профессиональной действительности;

- готовность осуществлять критическое осмысление и предвидение путем постоянного анализа возникающих социальных, экономических, культурных и политических тенденций и проблем, направляя работу в области прогнозирования, предупреждения и предотвращения;

- владение системой знаний об основных принципах решения социально-профессиональных задач и проблем, разработки социальных инициатив в социальной и профессиональной деятельности, реализации их с позиции социальной ответственности;

- владение современными методами и средствами профессиональной деятельности по преобразованию окружающей

действительности, в том числе по разработке и реализации социальных инициатив, умение составлять и реализовывать социальные проекты;

– освоение путей построения взаимодействия с позиции сотрудничества; развитость культуры общения, саморегуляции и рефлексии, сформированность умений организаторской техники в процессе реализации социальной активности в социальной и профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что разрабатываемая концепция является лишь одним из средств решения общей задачи повышения социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Таким образом, концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза предстает как целостная теория.

1. Необходимость разработки концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза определяется социально-историческими предпосылками, недостаточностью теоретических исследований и потребностями практики высшего образования.

2. Основными источниками концепции выступают социальный заказ общества к системе высшего профессионального образования, постнеклассическая научная картина мира, теоретические концепции, фиксирующие современный уровень идей обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, международный и отечественный опыт решения данной проблемы.

3. Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза опирается на теории общей педагогики: теорию педагогических систем, педагогического процесса, педагогики сотрудничества, педагогику среды; теории

профессиональной педагогики: содержания профессионального образования, активизации обучения в вузе, а также исследования педагогического аспекта развития социальной активности личности.

4. Границы применимости концепции распространяются на реализацию идей социально активного образовательного процесса в высших учебных заведениях, обеспечивающего развитие социальной активности будущих специалистов.

5. Структура концепции состоит из общих положений, методологических оснований, ядра концепции, содержательно-смыслового наполнения.

6. Ведущая идея концепции заключается в том, что развитие социальной активности будущего специалиста осуществляется более эффективно в социально активном образовательном процессе вуза (т.е. открытым для взаимодействия с социальной средой и направленным на ее преобразование путем решения актуальных социальных проблем его субъектами) при осуществлении целенаправленного педагогического обеспечения данного процесса, сущностью которого является создание условий, средств, возможностей развития социальной активности будущих специалистов и содействие их реализации субъектами.

7. Цель концепции заключается в разработке системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и путей ее совершенствования для повышения эффективности реализации потенциала образовательного процесса вуза и достижения повышения уровня социальной активности будущих специалистов.

8. Понятийно-категориальный аппарат концепции представлен с позиции системы, среды, процесса, результата.

9. На основании анализа научного материала разработаны общие требования, которые должны предъявляться к уровню развития социальной активности будущего специалиста.

III.2. Ядро концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов

Ядром педагогической концепции О.Н. Яковлева называет систему исходных положений, определяющих особенности ее построения и характеризующих их специфику [291, 132]. Ядро концепции, как правило, представляет совокупность закономерностей и принципов, в целостности отражающих исследуемый предмет (О.Н. Яковлева).

Закономерность есть мера проявления объективных законов в конкретной системе [111, с. 82], результат совокупного действия множества законов, поэтому она выражает многие связи и отношения [212, с. 165]. В.И. Загвязинский полагает, что наряду с этим закономерность трактуется и как проявление законов, часто еще не осознанных и четко не сформулированных [80, с. 32].

Педагогический закон – это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования [212, с. 165].

В педагогике предпочитают использовать понятие «педагогическая закономерность». Педагогические закономерности есть отражение прежде всего объективных причинно-следственных связей в системе реальных отношений воспитанника с внешним миром, однако эти отношения опосредованы взрослыми людьми, семьей, коллективом, обществом [212, с. 290]. Под закономерностями целостного педагогического процесса понимаются объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, отдельными компонентами педагогического процесса, характеризующие их развитие [99, с. 65]. Педагогические

закономерности проявляются не как жесткие, однозначно причинно-следственные связи между процессами и явлениями, а как тенденции, в направлении которых идет развитие процессов и явлений в системе (М.Н. Скаткин, В.И. Коваленко), как стохастические связи.

Как отмечает В.И. Андреев, следует иметь в виду, что закон и закономерность отражают педагогическое явление на разном уровне обобщения: закон – на максимально конкретном, а закономерность – на более абстрактном уровне – и часто вскрывают лишь общую тенденцию функционирования и саморазвития педагогической системы [10, с. 172].

Принципы, по мнению В.И. Загвязинского, представляют «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей» [80, с. 67]. В.В. Краевский рассматривает педагогические принципы как принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда она реализует свою конструктивно-технологическую функцию [112, с. 82].

Как отмечает В.И. Коваленко, «закономерности, тенденции, принципы и правила, функционирующие в педагогической деятельности, отражают знание и опыт высокой степени общности, но в различных сферах: первые – в сфере познавательной, гносеологической деятельности; вторые – в сфере нормативной, практической деятельности» [97, с. 155–156].

При конструировании ядра концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в качестве источников использовались закономерности, присущие процессу развития социальной активности и образовательному процессу, анализировались наиболее существенные связи между компонентами педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, на основе чего были определены закономерности и принципы.

Социальная активность как общественное качество не передается через биологические структуры, а осваивается человеком в процессе социальной деятельности, усвоения социального опыта. Целенаправленно это осуществляется в образовательном процессе вуза, развитие социальной активности будущего специалиста осуществляется в ведущей учебно-профессиональной деятельности и вспомогательных видах деятельности (межличностном общении, научно-исследовательской, трудовой), студент на основе овладения воплощенным в культуре общественно-историческим опытом других людей формирует свой собственный субъектный опыт, в основе чего лежит двуединый механизм распремечивания и опредмечивания культуры, интериоризации и экстериоризации, взаимодействия внешнего (социального) и внутреннего (психического) пространства существования личности. Только активность самой личности в образовательном процессе обеспечивает запуск данных механизмов и достижение результата образования.

Основным противоречием педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов является его внешний характер по отношению к самоорганизованному внутреннему процессу развития социальной активности личности (протекающему на основе самодетерминации и проявляющемуся в осознанном, добровольном, социально ответственном и инициативном взаимодействии личности с окружающим миром).

Возникает проблема: как обеспечить гармоничное, соответствующее природе данного студента развитие социальной активности в образовательном процессе вуза, свободное ее проявление на основе осознанных потребностей личности и при этом добиться освоения студентом компетенций, определенных в государственных образовательных стандартах, проявления высокого уровня социальной ответственности, социальной инициативности, приверженности к сотрудничеству, социальной сплоченности.

Учитывая это, важно определить закономерности, на основе которых педагог может оказать позитивное влияние на проявление социальной активности личности и ее развитие в образовательном процессе вуза.

Соглашаясь с мнением А.Ф. Присяжной [190, с. 154], мы для выявления закономерностей воспользовались установлением связи свойств объекта с аспектами его исследования на базе теоретико-методологических оснований, а именно: между свойствами образовательного процесса вуза и качеством педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в нем, между содержанием педагогического обеспечения и самоорганизующимся процессом развития социальной активности будущего специалиста, между результатом педагогического обеспечения и процессом его организации.

Первая закономерность позволяет установить взаимосвязь между педагогическим обеспечением развития социальной активности будущих специалистов и свойствами образовательного процесса вуза. Данная закономерность опирается на системно-синергетический подход, согласно положениям которого, с одной стороны, самоорганизующейся системе, доказывает Е.Н. Князева, нельзя навязать не соответствующий ее природе путь развития [95, с. 110]; с другой стороны, взаимосвязанный элемент системы приобретает свойства системы, как замечает Е.Н. Князева, «часть сохраняет свойства целого» [95, с. 61]; с третьей – часть может повлиять на изменение свойств целого. Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста является подсистемой системы образовательного процесса вуза.

Закономерна следующая взаимосвязь образовательного процесса и педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: *качество системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в*

образовательном процессе вуза зависит от социальной активности самого образовательного процесса вуза и целенаправленно влияет на его повышение, осуществляя перевод потенциала развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза в актуальное состояние для его реализации субъектами.

Качество – философская категория, отражающая неотделимую от бытия его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом [45, с. 512].

Социальная активность образовательного процесса – *эмерджентное свойство* целостной системы образовательного процесса вуза (т.е. не присущие составляющим ее элементам, рассматриваемым отдельно вне системы, но возникающее в системе в результате взаимодействия ее компонентов), относится к свойствам системной функциональности. Системная функциональность – универсальное свойство системы, проявляющееся в способности осуществлять систему жизненных функций, что обеспечивает жизнеспособность системы [111, с. 61], синергизм системы.

Социальная активность образовательного процесса определяет качество педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, так как обуславливает все (как внутрисистемные, так и межсистемные) взаимодействия в образовательном процессе вуза. Социальная активность образовательного процесса с содержательной стороны выражается во включении реальных проблем внешнего окружающего социального мира в качестве «обучающего материала» в образовательные программы, с процессуальной стороны – во взаимодействии субъектов образовательного процесса по преобразованию социальной среды, что в результате позволяет субъектам образовательного процесса получать опыт социально-профессиональной преобразовательной

деятельности, расширять свои социальные связи и углублять социальные взаимоотношения.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста как целостная система является подсистемой образовательного процесса вуза, транслирует свойства системы и вносит свой вклад в их образование. Согласно закону внутреннего динамического равновесия любое изменение одной из подсистем сопровождается структурно-функциональными, качественно-количественными изменениями в других подсистемах и в самой системе [252, с. 105–106], из которого следует, что преобразования педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов приводят к изменениям и в свойствах образовательного процесса вуза.

В соответствии с данной зависимостью динамично преобразуется и педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста, которое не только отражает требования и тенденции развития общества и свойства образовательного процесса вуза, но и способствует замене подхода реагирования на социальные проблемы стратегическим планированием, упреждающим, развивающим влиянием образовательного процесса на общество. Самоорганизующаяся система стремится не просто адаптироваться к среде, а и овладеть ею, не только приспособиться, но и преобразовать внешнюю среду, проявив свой потенциал.

Способствуя повышению социальной активности образовательного процесса, педагогическое обеспечение приобретает стратегическую направленность, выражающуюся в построении такой совокупности мер, реализация которой обеспечивала бы освоение будущим специалистом позиции субъекта созидательной продуктивной преобразующей социальной активности в профессиональной и социальной деятельности, действующего ответственно и инициативно, согласуя личный и социальный интерес.

С этой закономерностью связана группа общих стратегических принципов системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов.

Принцип опережающего отражения и преобразовательной направленности предусматривает, что педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов ориентировано на перевод образовательного процесса в качественно новое состояние (а не только на устойчивое его функционирование). Для этого необходимо выстраивать систему педагогического обеспечения на основе прогнозирования актуальных изменений и стратегического планирования, что задает ее преобразовательную направленность, стимулирует преобразовательную, созидательную направленность социальной активности ее субъектов.

Отметим, что во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза может преобладать познавательная направленность (ее цель – приобретение и освоение новых знаний), потребительская направленность (овладение некими ресурсами, статусом), преобразующая (направленная на изменение себя, образовательного процесса, социальной среды). Доминирование преобразовательной направленности педагогического обеспечения отражается как на социальной активности образовательного процесса (от исполнения социального заказа и проявления активности по реализации определенных обществом приоритетов к сотрудничеству по выявлению стратегических приоритетов развития общества и преобразованию социальной среды для их осуществления), так и на социальной активности его субъектов (от исполнительской активности и воспроизводящей деятельности к субъектной активности и творческой продуктивной деятельности), что сказывается на постановке субъектами целей, принятии ценностей, способах и результатах развития социальной активности.

Принцип коэволюции означает совместимость, согласованность, взаимообусловленность изменений подсистем, элементов, составляющих целостную систему. Изменения, осуществляемые в системе педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, приводят к изменениям образовательного процесса и социальной активности субъектов образовательного процесса вуза.

Согласно данному принципу педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов как система, с одной стороны, должна способствовать изменению образовательного процесса вуза и изменяться сама в соответствии с изменением требований и свойств образовательного процесса вуза, с другой стороны, способствовать изменению социальной активности будущих специалистов и изменяться сама в результате изменения потребностей, компетентностей будущих специалистов.

Следуя данному принципу, педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов должно способствовать взаимодействию и взаимосвязи между педагогическим обеспечением, образовательным процессом вуза и субъектами образовательного процесса и избегать мер, которые ведут к их разрушению, содействовать осознанию субъектами образовательного процесса чувства общности, взаимосвязи, умения следовать общим интересам и противодействовать мерам, создающим опасность для субъектов образовательного процесса, личности, унижающим их достоинство.

Принцип синергетической целостности, согласно которому система педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза как совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных мер, реализуемых во взаимодействии субъектов образовательного процесса, взаимно усиливает свойства элементов по сравнению с их автономным функционированием.

Согласно данному принципу системные свойства педагогического обеспечения обусловлены объективной необходимостью объединения элементов, их структурированием, распределением функциональной роли каждого, что создает внутреннее единство системы, ее относительную автономность, поскольку внутренние системные связи сильнее, чем связи с внешней средой.

Поскольку существование системы сопровождается противоречиями, переходами к неравновесным состояниям, для развития системы педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза приоритетно стремление к образованию гармонического целого. Именно как система мер, оказывающая влияние на когнитивную, эмоциональную, ценностную и практическую сферу будущего специалиста, педагогическое обеспечение проявляет синергетический эффект, выраженный в содействии развитию социальной активности будущего специалиста.

Принцип флуктуационной автономии. Данный принцип, сформулированный В.И. Коваленко [97, с. 173], означает, что необходимо предоставить субъектам образовательного процесса возможность, независимо от сложившихся деловых отношений, других субъектов, разработать свою, флуктуационную структуру деятельности и реализовать ее на практике. Флуктуации проявляются субъектами в форме инициатив, разработки ими инновационных идей, принятии нестандартных решений актуальных проблем, которые выходят за рамки устоявшихся взглядов.

Реализация данного принципа необходима, с одной стороны, для преобразования системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, так как флуктуации являются имманентным свойством обновления; с другой стороны, важна для перехода личности от режима потребления, усвоения культурных форм

жизнедеятельности к режиму созидания своего образа жизни и порождения новых форм активности. Оценка полезности для системы флуктуаций происходит в режиме ее автономного функционирования и при необходимости включается в систему путем реструктуризации самой системы.

В соответствии с данным принципом система педагогического обеспечения должна способствовать свободному выбору субъектами образовательного процесса форм, направлений проявления социальной активности, стимулировать инновационную деятельность педагогов, разработку ими авторских программ, авторских технологий и их реализацию, осуществлять поддержку инициатив студентов, чтобы они могли не только воспроизводить сложившуюся в образовательном процессе вуза систему отношений через поведение, регламентированное устоявшимся порядком, но и проявлять формы активности, которые не вписываются в структуру связей, выступают как флуктуации (т.е. отклоняются от порядка функционирования системы).

Вторая закономерность раскрывает взаимосвязь между содержанием педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, образовательным процессом вуза и развитием социальной активности субъектов образовательного процесса. Для выявления данной закономерной связи мы опирались на субъектно-средовой подход.

Д.Н. Узнадзе обосновал зависимость активности человека от двух элементарных условий: какой-нибудь актуальной потребности у субъекта и ситуации ее удовлетворения; при наличии обоих этих условий в субъекте возникает установка к определенной активности [254, с. 171–172], из чего следует, что, с одной стороны, для проявления активности необходима осознанная потребность и силы субъекта; с другой – среда, в которой возможно ее удовлетворение. Взаимодействие субъекта с окружающей средой приводит эти силы в действие, являющееся проявлением активности.

Факторы среды оказывают воздействие на активность личности, если резонируют с внутренними потребностями личности, т.е. внешние воздействия приближаются к значениям, определяемым свойствами самоорганизованной системы. На это указывают И.П. Подласый, И.Ф. Харламов: «...потенции человека могут быть реализованы, а могут и нет, в зависимости от «резонансного» влияния воспитывающей среды [182, с. 75]).

Однако, как полагает К.А. Абульханова-Славская, личность определяется не набором потребностей, способностей, превращающихся в мотивы в зависимости от подходящей ситуации [2, с. 328], она выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей, применения своих способностей, который соответствует ее жизненным ценностям, овладевает своими потребностями, а не влечется за ними, т.е. становится субъектом потребностей (целостным образом соотносит себя с действительностью согласно с ее жизненным мировоззрением, считая заведомо недостойными одни мотивы, взвешивая и оценивая другие). Следовательно, важно не только то, как личность ставит цели, но и то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей, ее способность повышать требования к себе.

В результате нами была установлена следующая закономерная взаимосвязь между развитием социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и внешним по отношению к нему педагогическим обеспечением развития социальной активности будущих специалистов, которое *вызывая резонанс между параметрами образовательного процесса вуза (условиями, средствами, возможностями) и параметрами самоорганизующейся личности будущего специалиста (потребностями, целями, направлениями самореализации), закономерно мобилизует проявление и развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.*

Данная закономерность раскрывается через частные стратегические принципы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, позволяющих раскрыть его содержание.

Принцип интеграции личных и социальных приоритетов означает, что содержание педагогического обеспечения должно соответствовать требованиям, нормам, отношениям, приоритетам социума и потребностям личности, способствовать сближению, взаимопроникновению личных и социальных приоритетов в образовательном процессе вуза и в сознании субъектов образовательного процесса.

Содержание педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста должно обеспечивать возможности изучать, обсуждать социальные и личные приоритеты, согласовывать их и действовать на их основе.

Согласно данному принципу содержание педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов должно актуализировать осознание студентом чувства общности, взаимосвязи и взаимозависимости с окружающей средой, ее субъектами и объектами, осознание ответственности за собственные действия, видение социальных последствий собственных действий как основы влияния на преобразование себя и мира, способствовать осознанию студентом возникающих противоречий между его стремлением реализовать собственные интересы, действовать прагматично и социальными ценностями и нормами, требованиями действовать с учетом социального интереса, стимулировать поиск пути их разрешения, получение опыта социальной и профессиональной деятельности с учетом социального и личного приоритета, рефлексии данного опыта.

Принцип конгруэнтности, согласно которому педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста должно осуществляться адекватно

уровню, типу социальной активности будущего специалиста и фазе цикла развития социальной активности будущего специалиста, опираться на потребности студента и педагогическую целесообразность.

Чем выше мера соответствия предлагаемых условий, возможностей развития социальной активности личным потребностям, целям самого студента, тем продуктивнее процесс субъектного проявления социальной активности будущего специалиста в вузе. Если педагогическое обеспечение будет направлено на актуализацию потенциальных возможностей развития социальной активности будущих специалистов, соответствующих более низкому или более высокому уровню социальной активности студента, то в первом случае оно не сможет мобилизовать активность студента, а во втором приведет к проявлению псевдоактивности (см. параграф I.2.).

Если в процессе образования изменяются потребности студентов вследствие роста их субъектности, следовательно, адекватно этому должно изменяться и содержание педагогического обеспечения.

В процессе освоения профессионального образования изменяются как сами проблемы (становятся более конкретными, приближенными к профессиональной деятельности), так и способы их постановки (от предъявления преподавателем, подведения студентов к формулировке проблемы, к самостоятельному анализу профессиональной деятельности и выявлению проблем), педагогические требования к их решению (от обоснования идей до детальной проработки и реализации), мера самостоятельности в их решении (постепенно уменьшается помощь со стороны педагога), методы учебно-профессиональной деятельности – от воспроизводящих к исследовательским и от них к проектным.

Принцип сочетания конвергенции и дивергенции означает, что содержание педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов

выстраивается как единство *конвергенции* – сближения, стабилизации форм, механизмов, процедур взаимодействия субъектов образовательного процесса между собой и с социальными партнерами по проявлению ими социальной активности и *дивергенции* – многовариативности самого содержания педагогического обеспечения в образовательном процессе вуза, создание поля выбора возможностей для проявления социальной активности разного типа, путем организации разных видов социально значимой деятельности, существования разных общностей, осуществляющих совместную деятельность по интересам, возможности сотрудничать с носителями социальных ролей и осуществлять пробу сил в реализации разнообразных функциональных обязанностей, что позволяет субъекту проявлять социальную активность в особой области его интересов, потребностей и реализовывать его в образовательном процессе.

Принцип субъектности означает, что в исследуемой педагогической системе будущий специалист, педагог выступают субъектами, наделены свободой выбора, самоопределения, саморегуляции, самоорганизации.

В соответствии с данным принципом содержание педагогического обеспечения должно способствовать осознанию студентом себя как автора своей жизни, реализуемой деятельности, социальной активности. Для этого важно наполнить образовательный процесс возможностями, реализация которых позволит студенту осуществить выбор деятельности в соответствии с его потребностями и способностями, пробу сил в разных формах деятельности, испытать разнообразные функциональные роли, расширить социальные связи, получить опыт принятия и реализации собственных решений и анализа результатов, опыт самоуправления, что позволяет осваивать позицию субъекта, ответственного за свое развитие. Осваивая позицию субъекта, действуя самодетерминированно, студент конструирует взаимодействие с окружающей социальной

средой, раскрывая заложенный в нем потенциал. Согласно данному принципу будущий специалист и педагог выступают соавтором педагогического обеспечения, что позволяет обогащать его содержание.

Принцип множественности влияний означает, что в среде развития социальной активности будущих специалистов влияние на субъект оказывает совокупность факторов, взаимодействующих с ним.

В соответствии с данным принципом содержание педагогического обеспечения включает как непосредственные воздействия на будущих специалистов, с целью организации взаимодействия для актуализации и реализации субъектами ресурсов, средств, условий, возможностей развития социальной активности, так и опосредованные влияния, осуществляемые в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса со средой развития социальной активности, на преобразование которой направлено педагогическое обеспечение (включая интеграцию ресурсов, создание условий, совершенствование средств).

Третья закономерность позволяет установить взаимосвязь между способом осуществления педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и его результатом, опирается на положения компетентностного подхода, согласно которым освоение компетенций и компетентности предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе знаний, умений, отношений.

Результативность педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза зависит от достижения в процессе его организации субъектной включенности студентов в социально-значимую деятельность, по решению актуальных социальных проблем и ее рефлексии.

Социальная активность будущего специалиста в образовательном процессе развивается посредством опыта решения субъектом социальных проблем и задач разного уровня сложности и разной направленности на основе соотношения саморегуляции с потребностями, притязаниями субъекта, его ценностными ориентациями, способностями, проявляемой готовностью следовать в соответствии с общественными требованиями, нормами, учитывать общественный интерес. В рамках такого опыта будущий специалист осуществляет самоопределение, самореализацию, пробу сил во взаимодействии с субъектами образовательного процесса по решению социально значимых профессиональных задач, преобразованию себя и действительности.

Именно в процессе деятельности, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, обнаруживаются несовпадения субъективных и объективных параметров деятельности, выявляются неоптимальные для личности психологические способы ее связи с миром, несовпадения активности и деятельности [4, с. 5]. Осознание данных противоречий и стремление личности их преодолеть, гармонизировать свои взаимодействия выступают движущими силами развития социальной активности будущего специалиста.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов, обогащая содержание образовательного процесса социально актуальными проблемами, обращается к различным формам и методам включения субъектов в их решения: учебное задание, общественное поручение, конкурс, грант, стимулирование и поддержка инициатив и др.

Данная закономерность раскрывается через тактические принципы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, позволяющие выбрать средства и механизмы достижения цели.

Принцип технологичности означает, что процесс педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов должен быть реализован на основе научного проектирования, определяющего логическую последовательность этапов, имеющих определенные целевые установки технологической цепочки педагогических действий, средств, методов, приемов совместной деятельности в специально организованном взаимодействии между педагогом и студентами, направленном на повышение уровня развития социальной активности.

Принцип продуктивности означает, что процесс педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов должен осуществляться как продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Продуктивность взаимодействия проявляется в двух планах: во внешнем плане – в создании и реализации проектов, подготовке научных работ, оказании услуг или создании товаров, востребованных обществом; во внутреннем плане – в освоении компетенций, расширении субъектного поля личности (освоении новых функций, которые личность может реализовать самостоятельно), обогащении опыта будущего специалиста, расширении его социальных связей, освоении новых социальных ролей и др.

От того, насколько продуктивным является организованное посредством педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов взаимодействие субъектов образовательного процесса, зависит насколько его субъекты научатся практически использовать знания в деятельности, т.е. преобразовывать действительность на основе этих знаний и нравственных ценностей.

Принцип взаимообогащающего сотрудничества означает, что процесс педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза должен выстраиваться на основе взаимного

уважения интересов ее субъектов, согласования их приоритетов и обмена вкладом между ними. Взаимообогащающее сотрудничество обеспечивает «сопряжение» социальной детерминации активности и самодетерминации через совместную деятельность, включенность в решение важных социальных проблем.

Следуя этому принципу, для освоения студентом опыта сотрудничества важно: *во-первых*, обеспечить открытый диалог между субъектами образовательного процесса для осознания взглядов, норм и способов взаимодействия друг с другом; *во-вторых*, организовать такие методы и формы взаимодействия субъектов, которые способствовали бы объединению их усилий в процессе согласования целей, планов деятельности, реализации совместной деятельности по их достижению (интерактивные методы); *в третьих*, использовать такие механизмы взаимодействия, которые предполагают взаимодействие каждого субъекта с каждым (сетевое взаимодействие).

Реализация данного принципа позволяет в процессе педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов интегрировать ресурсы образовательного процесса вуза, преодолеть внутриорганизационные барьеры, достичь большей скоординированности и результативности реализуемых мер.

Принцип обратной связи выдвигает требование регулярного изучения результатов педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, мнений субъектов образовательного процесса в процессе мониторинга для осуществления коррекции реализуемого процесса.

Реализация данного принципа позволяет своевременно реагировать в ответ на изменения происходящие с субъектами образовательного процесса или свойствами образовательного процесса вуза, вносить изменения в осуществляемый процесс.

Таким образом, ядро концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза состоит из закономерностей и принципов, которые раскрывают сущность стратегии и тактики.

Сущность стратегии педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза заключается в его общей преобразовательной направленности: осуществлении прогноза изменения образовательного процесса вуза для повышения его социальной активности (реализуемой принципом опережающе-преобразовательной направленности), построении взаимосвязанной совокупности мер на основе интеграции, объединения и совершенствования ресурсов, средств, условий для преобразования среды образовательного процесса (реализуемой принципом коэволюционности и принципом синергетической целостности) и проявлении субъектами их созидательного потенциала в преобразовании себя, образовательного процесса вуза, социальной среды (реализуемой принципом флуктуационной автономии).

Для этого содержание педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов должно, с одной стороны, способствовать выработке объединяющих параметров порядка системы (реализуется на основе принципов согласования личных и социальных приоритетов, конвергенции), а с другой – расширять ее многовариативность (реализуется принципом когерентности, принципом дивергенции, принципом множественности влияний), чтобы будущий специалист освоил проявление социальной активности, соответствующее как требованиям социума, так и его внутреннему потенциалу, повышая свое авторство и автономию (реализуется принципом субъектности).

Сущность тактики педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов заключается в алгоритмизации данного процесса (реализуется принципом

технологичности), актуализации и реализации субъектами образовательного процесса вуза имеющихся возможностей развития социальной активности во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза и социальной среды (реализуется принципом взаимообогащающего взаимодействия) в совместной созидательной деятельности (реализуется принципом продуктивности), при систематическом отслеживании результативности для своевременной коррекции (принцип обратной связи).

Обобщая сказанное, подчеркнем наиболее существенное:

1. Ядро концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза составляют закономерности и принципы, которые раскрывают сущность стратегии и тактики.

2. Для выявления закономерностей мы воспользовались установлением связи свойств объекта с аспектами его исследования на базе теоретико-методологических оснований – системно-синергетического, субъектно-средового, компетентного подхода.

3. На основании системно-синергетического подхода была установлена взаимосвязь между педагогическим обеспечением развития социальной активности будущих специалистов и свойствами образовательного процесса вуза, согласно которой качество системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза зависит от социальной активности самого образовательного процесса вуза, позволившая выделить группу общих стратегических принципов системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов – опережающего отражения и преобразовательной направленности, коэволюции, синергетической целостности, флуктуационной автономии.

4. На основании субъектно-средового подхода была установлена закономерная взаимосвязь: содержание педагогического

обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, вызывая резонанс между параметрами образовательного процесса вуза и параметрами самоорганизующейся личности будущего специалиста, мобилизует проявление и развитие социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза. Данная закономерность раскрывается через частные стратегические принципы – интеграции личных и социальных приоритетов, конгруэнтности, сочетания конвергенции и дивергенции, субъектности, множественности влияний.

5. На основании компетентностного подхода установлена закономерность: результативность педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза зависит от достижения в процессе его организации включенности субъектов в социально значимую деятельность по решению актуальных социальных проблем. Данная закономерность раскрывается через тактические принципы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов – технологичности продуктивности, взаимообогащающего сотрудничества обратной связи.

III.3. Содержательно-смысловое наполнение концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов мы рассматриваем в системогенетической взаимосвязи трех уровней: макроструктурного, или системного, раскрывающего его системную природу; мезоструктурного, или процессного, раскрывающего его динамическую циклично-фазовую природу, и микроструктурного, или деятельностного, раскрывающего его функциональную

природу и природу педагогических операций. Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза рассматриваем как систему (взаимосвязанную совокупность подсистем, компонентов и элементов), как процесс (последовательную смену состояний педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста), как вид профессиональной деятельности (совокупность реализуемых функций).

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста как система включает подсистемы: педагогической деятельности и самообразовательной деятельности студентов; компоненты: теоретико-методологическое обеспечение, технолого-методическое обеспечение, организационно-практическое обеспечение и элементы – меры обеспечивающей педагогической деятельности.

Система состоит из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Элемент представляет минимальный компонент системы, характеризующийся функциональной и структурной специфичностью, функциональной интегративностью, неисчерпаемостью, пределом делимости в рамках данной системы [290, с. 47]. В системе может быть только один элемент.

Элементами системы являются меры, представляющие акты педагогической деятельности, объектами которых являются ресурсы, средства, условия образовательного процесса, предметом – их преобразование в возможности развития социальной активности, направленные на актуализацию, мобилизацию реализацию студентами данных возможностей в образовательном процессе вуза.

Выявленный элемент системы обладает *неисчерпаемостью*, так как образует разные структуры (компоненты) одной системы и входит в разные системы, и *пределом делимости*. Так, элемент (мера обеспечивающей деятельности) не может быть подлен на

более мелкие элементы, не потеряв свое основное свойство – законченность целенаправленного педагогического действия, вызывающего ответные действия субъектов.

Каждый из компонентов состоит из совокупности взаимосвязанных элементов, выполняет свою функцию: теоретико-методологическое обеспечение – функцию стратегической ориентации педагогического обеспечения; технолого-методическое обеспечение – функцию тактической ориентации и организационно-практическое обеспечение – функцию операциональной ориентации, что в совокупности обеспечивает целостность исследуемой системы.

Теоретико-методологический компонент педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов включает совокупность мер, направленных на определение целей осуществляемого педагогического обеспечения, анализ внешних и внутренних факторов процесса и обоснование необходимых условий для их более эффективного использования, выявление закономерностей и определение принципов преобразования объектов, основных направлений педагогического обеспечения.

Данный компонент включает следующую последовательность действий: анализ – обобщение – обоснование.

Компонент включает концептуальный анализ педагогической литературы, нормативных документов и среды образовательного процесса. Обобщение данных анализа позволяет определить потенциал конкретной среды в обеспечении развития социальной активности будущих специалистов, выявить факторы, влияющие на данный процесс, и определить педагогически управляемые условия повышения позитивного влияния факторов и уменьшения негативного влияния и на этой основе обосновать принципы реализации педагогического обеспечения, определение необходимых условий и приоритетных направлений.

Технологическо-методический компонент педагогического обеспечения включает совокупность мер по выявлению, отбору, созданию, систематизации наиболее эффективных средств (в т. ч. методов и форм педагогической и самообразовательной деятельности) образовательного процесса и технологий их преобразования и использования, обеспечивающих большую включенность самого студента в реализацию возможностей развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза.

Разработка и реализация средств, способствующих переводу потенциала развития социальной активности образовательного процесса в актуальное состояние (в учебном процессе – разработка УМК с компонентом социально активного образования, учебных пособий, учебных заданий, позволяющих проявить социальную активность, а во внеучебном процессе – образовательные программы дополнительного образования с элементом социально активного образования, программ воспитательной работы по созданию социально активных образовательных сред).

Реализация данного компонента включает блоки:

1. Изучение и описание средств образовательного процесса.
2. Совершенствование и разработку новых средств.
3. Построение системы средств и алгоритмов их использования.
4. Реализация в практике построенной системы.
5. Обобщение результатов.

Данный компонент включает следующие виды педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов:

– *программно-методическое обеспечение* – система учебно-нормативной документации (ГОС, рабочие программы дисциплин, учебно-методические комплексы, графики учебного процесса и пр.) и нормативной документации внеучебного процесса (программы дополнительного образования, планы

воспитательной работы, программы и положения общественных объединений, творческих объединений, подразделений, осуществляющих работу со студентами в рамках внеучебного процесса, и др.);

– *дидактическое обеспечение* как совокупность учебно-методических материалов, пособий, учебников, рекомендаций и пр.;

– *технологическое обеспечение* как совокупность процедур образовательного процесса по содействию реализации субъектами возможностей развития социальной активности;

– *диагностическое обеспечение* как совокупность процедур по реализации мониторинга среды образовательного процесса и его субъектов по выявлению уровня развития социальной активности.

Организационно-практический компонент – совокупность процедур по организации взаимодействия субъектов образовательного процесса и реализации ими возможностей развития социальной активности в достижении целей реализации государственных образовательных стандартов и повышения социальной активности будущих специалистов; включает процедуры, приемы, тактики организации общения, взаимодействия по осуществлению совместной деятельности, использованию имеющихся ресурсов и средств и рефлексии результатов.

Педагогическое обеспечение включает две подсистемы – педагогическую деятельность и самообразовательную деятельность субъектов образовательного процесса, и только во взаимодействии данных подсистем возможно обеспечение целостности системы и проявление ее синергизма. Подсистему педагогической деятельности рассматриваем как взаимодействие субъектов образовательного процесса, в ходе которого реализуются педагогические функции с целью обеспечения процесса развития социальной активности будущих специалистов. Подсистема самообразовательной деятельности может быть представлена как процесс реализации субъектом

функций во взаимодействии с субъектами образовательного процесса, обеспечивающих развитие его социальной активности. Педагогическая деятельность по обеспечению развития социальной активности направлена на преобразование среды образовательного процесса, ее условий, ресурсов и средств для обогащения ее возможностями развития социальной активности. Самообразовательная деятельность направлена на реализацию имеющихся возможностей развития социальной активности, посредством реализации данных возможностей студент вовлекается в процесс взаимодействия, освоения опыта деятельности, освоения личностно-социальных компетенций, что влияет на изменение его потребностей и актуализацию новых возможностей, соответствующих динамике развития его социальной активности. В свою очередь, это обеспечивает динамику обеспечивающей педагогической деятельности по обогащению среды новыми возможностями. С развитием социальной активности студентов возможно их непосредственное участие в преобразовании среды образовательного процесса и насыщении его новыми ресурсами, средствами, условиями, возможностями развития социальной активности, однако при этом самообразовательная деятельность будет иметь целевой приоритет – самореализацию потенциала самого субъекта и проявление его активности, а педагогическая деятельность целенаправлена на обеспечение развития социальной активности других субъектов образовательного процесса.

Интеграция данных подсистем системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза направлена на возникновение резонанса между педагогическим воздействием и действием субъекта, необходимого как для развития социальной активности субъектов, так и для социальной активности самого образовательного процесса.

Система характеризуется целостностью. Главная черта целостности системы – наличие интегративных качеств

(синергизма), возникающих в результате взаимодействия ее элементов, но отсутствующих у каждого элемента в отдельности.

Рассмотрение педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста как процесса предполагает описание смены его состояний, этапов организованного педагогического влияния по актуализации, мобилизации и реализации возможностей образовательного процесса вуза для развития социальной активности его субъектов. Выделение этапов данного процесса осуществлялось нами на основе анализа полициклического процесса развития социальной активности будущего специалиста, анализа его цикла, а также выделения уровня социальной активности будущих специалистов (см. параграф 1.2.).

Развитие социальной активности будущего специалиста, как было установлено ранее, связано с ведущей для него учебно-профессиональной деятельностью, ее освоение студентом осуществляется на протяжении всего периода обучения и может рассматриваться как единый мегацикл развития социальной активности будущих специалистов в вузе включающий множество микроциклов.

Выделяем следующие этапы реализации педагогического обеспечения:

1. Информационно-мобилизационный.
2. Побудительно-поддерживающий.
3. Сопроводительно-консультационный.

Для каждого из этапов характерна особая модель педагогического обеспечения: для информационно-мобилизационного – модель актуализации развития социальной активности будущих специалистов; для побудительно-поддерживающего – модель фасилитации развития социальной активности будущего специалиста; для сопроводительно-консультационного этапа – модель интерактивизации социальной активности будущего специалиста (См. табл. 7).

Таблица 7

Содержание моделей педагогического обеспечения
развития социальной активности будущих специалистов

Мо- дель	Тип взаимо- действия	Содержание деятельности		
		модули	педагога	студента
1	2	3	4	5
А К Т У А Л И З А Ц И И	Субъект- объектное	Целевой Проб- лемный Рефлек- сивный	Создание педагогических условий; расширение возможностей проявления социальной активности в образовательном процессе вуза; организация совместной продуктивной деятельности; содействие интериоризации; вовлечение в процесс рефлексии, самоанализа	Изучение возможностей образовательного процесса; освоение опыта реализации социальной активности в учебно-профессиональной деятельности в совместной деятельности; самоанализ, осмысление перспектив
Ф А С И Л И Т А Ц И И	Субъект- объектное Субъект- субъектное	Целевой Исследо- ватель- ский Органи- зацион- ный Рефлек- сивный	Вовлечение в ценностное самоопределение, свободный самодетерминированный выбор приоритетов проявления социальной активности, организация взаимодействия по обсуждению смыслов, ценностей, перспектив, своего пути, содействие в построении перспектив и планов по их реализации	Самоопределение; осознанный выбор перспектив; взаимодействие с окружающими по их обсуждению; опыт сотрудничества по реализации ближайших целей проявления социальной активности их самокоррекции

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
И Н Т Е Р А К Т И В И З А Ц И И	Субъект- субъектное	Целевой Проект- ный Самоор- ганиза- ционный и органи- зации взаимо- действий Рефлек- сивный	Раскрытие путей и механизмов сотрудничества в разработке и реализации авторских идей, проектов; консультирование в процессе реализации социальной активности	Разработка авторских проектов, идей как индивидуально, так и в сотрудничестве с другими субъектами образовательного процесса; освоение интерактивного взаимодействия; реализация преобразовательной, продуктивной социальной активности

1. Информационно-мобилизационный этап педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста. Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста на данном этапе направлено на осуществление комплекса мер по информированию студентов о возможностях развития социальной активности в образовательном процессе, актуализацию самоанализа, самоопределения, поиск своей цели, вовлечению их в групповую совместную деятельность по обсуждению социальных проблем, способов их решения, осуществлению проб в совместной деятельности по реализации разработанных решений, их обсуждению и активизации самоанализа, саморефлексии студентами.

Его цель – вовлечение студента во взаимодействие с субъектами образовательного процесса, информационный обмен для изучения возможностей образовательного процесса вуза в удовлетворении актуальных для студента социальных потребностей, получение опыта совместной деятельности, профессиональное самоопределение, формирование субъектного поля конкретного субъекта в образовательном процессе вуза.

Этот этап характерен для начала освоения студентом некой деятельности, в рамках нашего исследования ведущей для студентов учебно-профессиональной деятельности. Первоначально ознакомление с данной деятельностью осуществляется через учебно-познавательную деятельность (включая работу по учебным предметам, самостоятельную работу), следовательно, и развитие социальной активности будущего специалиста осуществляется в учебно-познавательной а также во внеучебной деятельности (дополнительное образование, досуг, бытовая деятельность) целостного образовательного процесса вуза. Студент стремится адаптироваться к новой для него образовательной среде вуза и самореализоваться в ней. Он сталкивается с трудностями как в самоопределении (это связано и со сделанным, не всегда осознанно, выбором специальности, и с изменением круга общения, следовательно, с интенсивным построением новых межличностных отношений, и с недостатком информированности для выстраивания приоритетов и т.д.), так и в самоуправлении собственной деятельностью (вызванной тем, что в новых условиях сокращается внешняя регламентация деятельности с одновременным увеличением требований и ответственности), что делает его сенситивным к восприятию новой информации, содержания, норм и способов взаимодействия. На этом этапе преобладает воспроизводящая деятельность студентов, позволяющая изучить основы учебных дисциплин, образцы действий, а постановка проблем, актуализация противоречий, использование элементов исследования и проектирования, опыт совместной практической деятельности активизируют личность на творческий поиск, применение знаний, освоение субъектных способов деятельности.

По многочисленным опросам студентов младших курсов, большинство из них ощущают себя объектами педагогического воздействия (в большей степени в учебном процессе и в меньшей – во внеучебном). Однако даже при условии

обращения к ним педагога как к субъектам далеко не все способны воспринимать как субъекта самого себя, педагога, других студентов. Причиной является и невысокий уровень субъектности самих студентов, и доминирующий опыт субъект-объектного взаимодействия конкурентного типа, вынесенный из школы. Следовательно, педагог стремится содействовать переходу от преимущественно субъект-объектных взаимодействий к освоению субъект-субъектных взаимодействий, содействуя повышению субъектности самого студента, так как от этого зависит, на каком этапе его взаимодействие с педагогом, однокурсниками станет субъект-субъектным (и станет ли оно таковым).

Критерием завершенности данного этапа является получение педагогом и будущим специалистом представления о возможностях проявления и развития социальной активности в образовательном процессе вуза, включенность студентов во взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса, интериоризация студентом опыта совместной деятельности по решению социальных проблем на основе знаний и средств осваиваемой профессиональной деятельности, готовность будущего специалиста к проявлению ситуативной социальной активности (т.е. соответствующей требованиям ситуации, достаточной для решения тех задач, которые возникают в данной ситуации) в тех сферах деятельности, в которых студент имеет достаточное субъектное поле. Студент осваивает способы самоуправления собственной образовательной деятельностью. Все это свидетельствует о готовности перехода к следующему этапу педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста.

Модель педагогического обеспечения «Актуализация развития социальной активности будущих специалистов». Данная модель направлена на пробуждение субъектности студента в учебном и внеучебном процессе, обеспечивая посредством содержательного и процессуального аспекта

образовательного процесса обогащение всех компонентов социальной активности личности (когнитивного опыта, опыта отношений, опыта деятельности) и их интеграцию с компонентами образовательного процесса для формирования субъектного поля личности, освоения позиции субъекта и подготовке к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия.

Содержание деятельности студентов по данной модели определяется освоением структуры социальной активности, студенты проявляют социальную активность преимущественно в форме принятия на себя ответственности за определенные поручения, включения в деятельность различных групповых субъектов (молодежных организаций, общественных объединений, объединений по интересам и др.), выполнения учебных заданий, реализации во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса вуза инициатив, авторами которых они не являются; разработки способов решения проблем в рамках учебной, самостоятельной учебной и внеучебной деятельности; построения планов на основе согласования своих личных интересов и интересов субъектов образовательного процесса вуза.

Модель включает реализацию следующих модулей: целевого, проблемного, рефлексивного.

Целевой модуль включает решение студентом противоречия между осознаваемыми личными и социальными потребностями и реальными возможностями, которое разрешается путем определения цели, достигаемой в процессе получения образования в вузе. Включает как диагностическую составляющую, позволяющую определить личности наличные компетенции, способности, ценности; ориентационную, включающую изучение возможностей образовательного процесса вуза в достижении желаемых целей, осмысление социального заказа, определение собственного отношения к предъявляемым требованиям; прогностическую – определение желаемых изменений, на основе чего субъект самостоятельно осуществляет целеполагание.

Проблемный модуль включает разработку студентом решения конкретных реальных и актуальных социальных проблем и задач, предъявляемых педагогом в учебно-воспитательном процессе, осуществляется в коллективной деятельности, с постепенным и последовательным освоением разработки способов решения проблем в форме мини-проектов. Ключевым является механизм интериоризации, поэтому все этапы деятельности по разрешению проблемных ситуаций и освоению проектной деятельности организовано реализуются во внешнем взаимодействии. Сами задачи и проблемы подбираются педагогами таким образом, чтобы студент имел возможность выбора либо самой задачи (ситуации) из ряда предложенных, либо аспекта изучаемой ситуации, либо ситуация не имела однозначного решения и в поиске и обосновании решения нужно было сделать выбор. Это помогает актуализировать имеющийся личный и социальный опыт студента и обратиться к изучаемому учебному материалу. На этом этапе закономерна воспроизводящая деятельность, обращение к неким образцам, алгоритмам. Следуя им как результату накопленного социального опыта, студент осваивает знания, способы деятельности, расширяет свое субъектное поле. В то же время имеющийся жизненный опыт позволяет проявлять и творческий подход в определенных моментах. Разрабатываемые на этом этапе мини-проекты выполняют прежде всего образовательную функцию, направлены на развитие самих субъектов и их субъектности, субъектного поля личности и лишь отчасти на продуктивную деятельность по разрешению проблем. Данный модуль включает анализ проблемной ситуации (условий задачи), обсуждение возможных способов решения, обоснование выбранного способа, разработку плана его реализации, определение необходимых ресурсов, планируемых результатов.

Рефлексивный модуль включает обсуждение, анализ, целеполагание, результатов проектирования как во внешнем

обсуждении – от монолога, диалога до полилога, так и во внутреннем плане. Для получения обратной связи, влияния посредством механизма отраженной субъектности на саморазвитие субъекта необходимо обсуждение в группе, с педагогами, с представителями других социальных ролей (являющихся потенциально целевой либо организационной группой проекта, либо потенциальными партнерами). Данный модуль обеспечивает включенность внутренней рефлексии будущего специалиста, что необходимо для становления и развития его субъектности.

Меры педагогического обеспечения, направленные на преобразование среды развития социальной активности будущего специалиста: диагностика среды образовательного процесса, ее ресурсов, условий, возможностей, взаимодействий с социальной средой, прогнозирование трудностей; определение и реализация педагогических условий для обогащения возможностей развития социальной активности студентов в образовательном процессе; диагностика субъектов образовательного процесса, типа их социальной активности, норм взаимодействия, разработка методических материалов, выявление социальных проблем, которые могут быть рассмотрены в учебно-воспитательном процессе; подготовка методик.

Методы педагогического обеспечения во взаимодействии со студентами: адаптационные курсы ознакомления с организационной культурой вуза возможностями, имеющимися в образовательном процессе, социально-педагогический тренинг целеполагания, тренинг повышения групповой сплоченности, диагностика направленности личности, потребностей, интересов типа социальной активности; индивидуальные и групповые консультации по вопросам выбора путей и способов самореализации; знакомство с профиограммами, дискуссии по обсуждению актуальных социальных и профессиональных проблем.

2. Побудительно-поддерживающий этап педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста. Развитие социальной активности будущего специалиста происходит преимущественно в учебно-профессиональной деятельности в рамках среды образовательного процесса вуза, где моделируются условия, содержание, динамика определенной профессиональной сферы и отношений, занятых в ней людей.

Цель этапа: расширение субъектного поля студента в осваиваемой профессиональной деятельности путем осознанной реализации возможностей развития социальной активности будущих специалистов их выбора студентом, построение им индивидуальной стратегии социальной активности в образовательном процессе вуза в соответствии с осознанными социальными потребностями и социальными требованиями.

Став субъектом учебной деятельности, студент осознает возрастающую потребность в профессиональном самоопределении, интерес к пробе сил и расширению образовательного пространства за счет взаимодействия с социально-профессиональной средой. Он стремится попробовать свои силы не только в воспроизведении, но и в преобразовании, осваивает исследовательскую и проектную деятельность как переходную форму к продуктивной профессиональной деятельности, что обеспечивает частично продуктивный характер его взаимодействий с участниками образовательного процесса, которые выстраиваются как субъект-объектные и субъект-субъектные и объект-субъектные во взаимодействии с разными участниками образовательного процесса. Часто от референтности для субъекта конкретного участника образовательного процесса зависит готовность относиться к нему как к субъекту, во взаимодействии с не референтными людьми больше проявляются объектные отношения. Или при осуществлении педагогического обеспечения студенту удается поддерживать субъект-субъектные взаимодействия, однако в ситуации

саморегулируемых взаимодействий по отношению к другим участникам образовательного процесса может проявляться и другой тип (так, нередко студенты-активисты во взаимодействии с другими студентами относятся к ним как к объектам проявления своей активности).

Критерием завершенности данного этапа является в первую очередь определение студентом перспективного плана профессионального саморазвития и использования возможностей образовательного процесса для их реализации. Во-вторых, сформировавшийся у будущего специалиста субъектный опыт реализации поисковой социальной активности, направленной на поиск пути преодоления возникающих трудностей, на изменение ситуации в условиях, когда отсутствует определенный прогноз исхода всей ситуации, в формах инициативы или ответственности (или в их сочетании), осуществленной во взаимодействии со студентами, преподавателями, представителями администрации вуза (а иногда и социальными партнерами) преимущественно в пространстве самого вуза. На этом этапе социальная активность не всегда имеет непосредственную профессиональную направленность, но определенным образом связана с осваиваемой специальностью (студент пробует реализовывать востребованные в рамках изучаемой специальности компетенции и общие компетенции, значимые для широкого круга профессий), что позволяет студенту освоить способы самоуправления коллективного субъекта.

Модель педагогического обеспечения «Фасилитация развития социальной активности будущих специалистов». Данная модель направлена на стимулирование самодетерминации субъекта, свободного выбора целей и способов проявления социальной активности путем создания предпосылок и возможностей для раскрытия и реализации внутреннего потенциала субъекта при использовании им потенциала образовательного процесса вуза.

На основе сформированного субъектного опыта, потребностей личности, осознания ею возможностей образовательного процесса педагогическое обеспечение стремится стимулировать определение субъектом цели проявления социальной активности в образовательном процессе вуза, помочь освоить способы субъектного взаимодействия и согласования совместной деятельности. На этом этапе студент включается в разработку и реализацию (от частичной до полной) исследований (как обозначенных рамками учебной программы, так и добровольно осуществляемых студентами), инициатив (в форме проектов-инициатив, планов, акций и др.) и ответственных дел, имеющих социальную и профессиональную направленность, реализующихся в рамках вуза, или при поддержке субъектов образовательного процесса вуза во внешней социальной среде (эпизодично).

Предполагает реализацию следующих модулей: целевого, исследовательского, организационного, рефлексивного.

Целевой модуль направлен на обучение студентов постановке целей в решаемых ими профессиональных и социальных задачах и ситуациях. Это определение целей исследовательской работы, целей организуемого дела, целей разрабатываемого проекта. При этом для развития социальной активности важно осознание личного и социального аспекта этих целей и их интеграция в сознании личности. Поэтому этот этап направлен и на уточнение, конкретизацию личностью собственных целей освоения профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза, что осуществляется с опорой на сформировавшийся субъектный опыт, расширение субъектного поля (это не будет повторением того, что сделано на предыдущем этапе, т.к. за это время изменился сам студент, его система взглядов, отношений и он более реалистично и осознанно сможет включиться в данную деятельность).

Исследовательский модуль включает разработку студентом исследований и мини-проектов решения проблем,

выявляемых самим студентом в процессе анализа учебно-воспитательного процесса вуза, знакомства с профессиональной деятельностью, исследований состояния социально-профессиональной практики. Для реализации данного модуля необходимо обеспечить в равной мере действие механизмов интериоризации и экстериоризации, т.е. не только перевод во внутренний план осваиваемой во внешнем плане деятельности, но и проявление во внешнем плане своей внутренней сущности, преобразовательной деятельности.

Организационный модуль. Наличие этого модуля принципиально отличает данный уровень и обеспечивает его продуктивность. Только в процессе проверки идей на практике возможно объективно оценить их результативность. Данный модуль предполагает частичную или полную реализацию студентом в самом образовательном учреждении разработанных им программ исследования, мини-проектов, организацию дел, ответственность за которые студент взял на себя. Это происходит как в естественной среде образовательного процесса (особенно ценным является студенческое самоуправление в разных его организационных формах – студенческие общества и кружки, студенческие организации, студенческие советы, центры социальных инициатив и др.), так и посредством моделирования в учебных аудиториях профессиональной деятельности с ее системой отношений и условий деятельности (для этого применяются деловые, ролевые, имитационные и организационно-деятельностные игры, драматизации, тренинги, встречи с экспертами и др.).

Рефлексивный модуль включает задания, направленные на анализ собственной деятельности, совместной деятельности и продуктов собственной и совместной деятельности. При этом доминирующим становится собственно сам профессиональный контекст, анализ реализованного с позиций требований профессиональной деятельности, определения собственных

способностей, возможностей, предпочтений для дальнейшего профессионального самоопределения, целеполагания.

Меры педагогического обеспечения включают диагностику среды развития и проявления социальной активности, выявление возможных трудностей в связи с изменением потребностей студентов и их возможностей, обогащение среды образовательного процесса за счет расширения пространства взаимодействия, включающего субъектов социальной среды, усложнение предлагаемых для решения социальных проблем и задач в соответствии с освоением ряда компетенций, привлечение самих студентов к совершенствованию среды развития социальной активности будущих специалистов.

Методы педагогического обеспечения: социально педагогические тренинги организаторского мастерства, социального проектирования (фандрайзинга) и продвижения проектов, развития навыков эффективного общения, формирования лидерских качеств, проведение групповых и индивидуальных консультаций по вопросам трудоустройства, выбора специальностей, диагностика уровня социальной активности, встречи с потенциальными социальными партнерами, социально ориентированные задания на период прохождения учебно-производственной практики.

3. Сопроводительно-консультационный этап педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста. Развитие социальной активности будущего специалиста происходит как в учебно-профессиональной деятельности с ориентацией на социально-образовательное пространство вуза, так в осваиваемой профессиональной деятельности. Особенность учебно-профессиональной деятельности студента заключается в том, что ее уровень позволяет студенту в рамках образовательного процесса в вузе проявлять продуктивно социальную активность в научно-исследовательской деятельности (на основе освоенных способов добывания учебных знаний и их содержания студент

переключается на научно-исследовательскую деятельность, направленную на получение принципиально новых знаний) и трудовой деятельности (создавать некие материальные ценности или оказывать профессиональные услуги).

Цель этапа: достижение студентом субъектности (авторства) в реализации созидательной, продуктивной социальной активности и разработке стратегии дальнейшего профессионального и социального роста на основе согласованности личного и социального интереса.

Освоив возможности образовательного процесса, студент переориентируется на устройство будущей жизни после завершения вуза, осуществляет целеполагание в построении стратегии социального, профессионального и личностного развития. Происходит это на основе определения личных предпочтений в самой профессиональной деятельности на основе рефлексии полученного субъектного опыта реализации социальной активности в образовательном процессе вуза.

В связи с этим его интерес все более связан с внешней социально-профессиональной средой. Студент готов к пробе сил в профессиональной деятельности. Заинтересован в практике, стажировках. Готов к осуществлению разработки проектов, направленных на решение социальных и профессиональных задач и реализацию их в реальной социально-профессиональной среде, в социальном взаимодействии. Уровень его подготовки позволяет разрабатывать решение данных проблем. Возрастает как компетентность, так прагматизм и субъектность. Студент стремится вкладывать свои силы и активность в то, что считает субъектно и социально ценным, приоритетным, что принесет конкретную пользу (как некие материальные, так и нематериальные вознаграждения) как в настоящем, так и в ближайшем будущем. Сам уровень квалификации студента позволяет включиться в продуктивную деятельность. Это может быть совмещение профессиональной деятельности с обучением, разработка востребованных научно-исследовательских

проектов, разработка и апробация путей решения социальных и профессиональных проблем. На этом этапе расширяется круг взаимодействия личности, в него включаются потенциальные работодатели, студент получает опыт реализации профессиональной деятельности в рамках производственной и преддипломной практики.

Этот этап обусловлен сложившимся отношением к себе, профессиональной деятельности, предпочтениями. Доминируют субъект-субъектные взаимодействия. Будущий специалист ощущает себя субъектом, и во взаимодействии с ним педагогу важно содействовать укреплению этой субъектности, поэтому он переходит к позиции консультанта, что расширяет субъектное поле самого будущего специалиста.

Критерий завершенности данного этапа – проявление студентом надситуативной активности (способность подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи) и сверхнормативной активности (стремление превзойти официально предъявляемые обществом требования к индивиду). Будущий специалист ощущает себя автором собственной жизни, имеет жизненную стратегию (в т.ч. стратегические планы профессионального становления), которую стремится реализовать, потому инициативен, проявляет социальную ответственность.

Модель педагогического обеспечения «Интерактивизация развития социальной активности будущих специалистов».

Данная модель направлена на обогащение самодетерминированных взаимодействий субъекта опытом сотрудничества с субъектами социально-образовательного пространства вуза, в котором субъект, принимая на себя ответственность за свое развитие и профессиональное становление, проявляет теоретическую, технологическую, практическую готовность к разработке идей в форме исследований, проектов, ответственных дел и их реализации в социальном взаимодействии.

Предполагает реализацию следующих модулей: целевого, проектного, самоорганизационного и организации взаимодействий, рефлексивного.

Целевой модуль направлен на определение студентом жизненной стратегии в освоении профессиональной деятельности, в дальнейшем профессиональном росте, в согласовании личного и социального интереса, что будет способствовать гармоничной ее реализации.

Для этого студенту важно, анализируя полученный опыт проявления социальной активности в социальном взаимодействии, определить дальнейшие приоритеты и научиться, понимая общественные интересы, интересы других субъектов, согласовывать собственные цели с целями коллективных и индивидуальных субъектов и выстраивать взаимодействие с ними по осуществлению продуктивной преобразовательной деятельности.

Проектный модуль основан на механизме экстернизации и предполагает самостоятельную разработку способов решения профессиональных, социальных проблем, выявленных в результате анализа ситуации самим студентом, что не исключает обращение к сотрудничеству с другими субъектами, интерактивному взаимодействию с ними, позволяющему ее субъектам взаимно обогатить представление друг друга о проблеме и способе ее решения на основе уникального субъектного опыта каждого участника взаимодействия.

Накопив знания, умения и опыт их применения в образовательном процессе вуза, студент стремится к освоению и пробы сил в реальной профессиональной деятельности. На это направлена производственная практика студентов и их научно-исследовательская деятельность. Однако студенты нуждаются в консультационной помощи специалистов вузов, совместном анализе возникающих трудностей, с которыми они сталкиваются при реализации учебно-профессиональной

деятельности. Как субъект учебно-профессиональной деятельности, студент уже осуществляет некую продуктивную деятельность, но на первом плане остается цель изменения самого субъекта посредством данной деятельности.

Самоорганизационный модуль включает сопровождение организуемой студентами деятельности по апробации разработанных идей, проектов, инициатив. Студенты берут на себя роль авторов и организаторов в реализуемых взаимодействиях, приглашая педагогов на роль консультантов и экспертов. Реализуя как автор некий проект, студент сталкивается с новыми для него трудностями по выстраиванию взаимодействия с теми, кто является целевой группой проекта, потенциальными партнерами и участниками организационной группы по согласованию их интересов, планов, действий, с проблемой недостатка ресурсов и недостаточной эффективностью их использования, трудностями в выборе наиболее оптимальных способов, методов, форм и другими, что становится предметом консультаций.

Рефлексивный модуль включает самоанализ, способы организации групповой рефлексии, освоенные студентом, позволяющие ему, с одной стороны, автономно, самостоятельно принимать решения, а с другой стороны, осуществлять субъект-субъектное взаимодействие, позволяющее обогащать собственное видение ситуации и проблем другими точками зрения, делать его более объективным.

Меры педагогического обеспечения направлены на диагностику проявления социальной активности, консультирование в вопросах построения продуктивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, на привлечение будущих специалистов к преобразованию среды образовательного процесса вуза и созданию новых возможностей развития социальной активности для других субъектов, на повышение требований к качеству осуществляемой деятельности, в которой студенты проявляют социальную активность.

Методы педагогического обеспечения: социально педагогический тренинг построения жизненной стратегии, индивидуальные и групповые консультации по вопросам реализации продуктивной социальной активности, определения дальнейшей стратегии профессионального и социального становления; семинар «Постановка и достижение цели», курс занятий с элементами тренинга «Технология трудоустройства», развитие навыков самопрезентации, прохождение собеседования, составление резюме и т.д.

На каждом из этапов педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза реализуется совокупность *функций* педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов как вид педагогической деятельности состоит из функций. Н.М.Таланчук, В.Н.Корчагин, рассматривая функции педагогической деятельности как родовые действия, направленные на достижение учебно-воспитательных целей, подчеркивают закономерную системно-синергетическую взаимосвязь между функциями педагогической деятельности и методами обучения и воспитания, согласно которой «педагогическое действие (функция) осуществляется имманентно присущим ему способом, действие питается способом достижения цели, а способ превращает действие в процесс достижения цели» [111, с. 162].

Реализация функций педагогического обеспечения направлена на достижение резонанса с функциями самообразовательной учебно-профессиональной деятельности студента, что обуславливает позитивное влияние педагогического обеспечения на развитие социальной активности будущего специалиста и может быть осуществлено посредством механизмов согласования и реализации методов, имманентно присущих конкретным функциям (См. табл. 8).

Таблица 8

Согласование функций педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов с функциями самообразовательной деятельности студента

Функции педагогического обеспечения	Механизм согласования	Функции самообразовательной деятельности студента
Диагностико-аналитическая (консолидирующая) Мотивационно-целевая	Диверсификация Агрегация	Самодиагностика Самоориентация Целевое самоопределение
Проектно-прогностическая Организационно-регулятивная (содержательная)	Дополнение Делегирование Иерархизация	Самопланирование Саморегуляция Самоорганизация Самокоммуникация
Рефлексивно-коррекционная		Самоанализ Самокоррекция

Опишем функции в соответствии с логикой их последовательной связи:

1. *Диагностико-аналитическая функция* реализуется посредством диагностических методов, метода системно-функционального анализа, сравнения, сопоставления, методов сбора и анализа информации об исходном состоянии образовательного процесса вуза как среде развития и динамике изменения социальной активности будущих специалистов, системе педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов, об основных противоречиях данного процесса, о его субъектах. Анализ это разложение целого на элементы и установление взаимосвязи между ними с целью повышения качества прогнозирования, проектирования и организации педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста. Главным образом, внимание уделяется выделению наиболее значимых элементов и связей в целостном явлении с позиций определенных методологических установок. С позиций исследования нашей проблемы речь

должна идти о выделении наиболее значимых для развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза явлений и получении достоверной информации о них.

Необходимо познакомиться как с организационной культурой образовательного процесса (его миссией, ценностями, принципами, традициями), отражающей смысл, вкладываемый в образовательный процесс вузом как коллективным субъектом, и проблемное поле образовательного учреждения, его субъектов, так и с общественным мнением, мнением субъектов других социальных групп, отражающим смысл профессионального образования. Затем изучить мнения и пожелания субъектов образовательного процесса о его совершенствовании для достижения желаний, стремлений субъектов образовательного процесса.

Для обеспечения согласования данной педагогической функции с функцией самодиагностики осуществляется следующая последовательность действий: анализ самим субъектом, изучение мнений и отношений отдельных субъектов, обмен данными мнениями и их интеграция через информационный обмен в процессе групповых и коллективных форм коммуникационной деятельности (дискуссии, диалоги и полилоги, фокус-группы, через средства массовой информации и др.). В результате каждый субъект осуществляет самодиагностику, последовательно двигаясь от определения собственной позиции через предъявление ее и знакомство с позициями других субъектов к отраженной самооценке в результате взаимодействия с субъектами образовательного процесса вуза.

В результате не только сам педагог как организатор педагогического обеспечения оказывается в активной позиции, но и все субъекты, вовлеченные в организованное взаимодействие, а осуществленный анализ и диагностика становятся более выверенными.

2. *Мотивационно-целевая функция* обеспечивает определение педагогом направленности педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза на основе результатов диагностики.

Стратегической целью педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов является достижение студентами уровня надситуативной социальной активности, при котором будущий специалист осознанно проявляет в профессиональной деятельности социальную инициативу и социальную ответственность, способность выходить за рамки сложившейся ситуации и преобразовывать себя и окружающую действительность, реализуя заложенный в нем потенциал, действуя приемлемыми для него способами, гармонично согласуя личный и общественный интерес, т.е. осваивает позицию субъекта преобразовательной продуктивной профессиональной и социальной деятельности, готового к самообеспечению.

Реализация данной функции требует осуществления самоориентации и целевого самоопределения студентами для обеспечения целевого единства субъектов образовательного процесса, декомпозиции общих целей в соответствии с особенностями субъектов образовательного процесса.

Согласно современным исследованиям цель рассматривается как внешне заданный фактор развития системы [291, с.91]. При этом самоуправляемой системе невозможно навязать цель, не отвечающую ее тенденциям развития. Цель можно рассматривать как феномен опережающего отражения действительности, основанный на явлении антиципации, предвосхищения будущего. Цель обуславливается смыслом субъекта (отражает его потребности, интересы, мечты) и только в этом случае выполняет конструктивную роль. Важен не только процесс определения целей, но и сам факт принятия цели субъектом (выражающийся в возникновении установки «Я это сделаю»),

именно он является ключевым в возникновении активности личности. Следовательно, являясь исключительно продуктом самой системы, цель не столько задается системе извне, сколько принимается ею в процессе согласования, поэтому необходим ориентировочный анализ, позволяющий субъектам образовательного процесса определить личностный смысл данного процесса, его социальный смысл и согласовать эти смыслы для осуществления целеполагания и появления целевой ориентации.

Поэтому педагог не только ставит цель, но и создает ситуацию для определения смысла и цели взаимодействия самими студентами, предъявления субъектами своих целей другим участникам образовательного процесса, восприятия точек зрения других субъектов образовательного процесса, представителей других социальных институтов, поиска общего и особенного. Вслед за определением самими субъектами их целевых ориентиров осуществляется взаимодействие по согласованию данных позиций, формированию на этой основе общего направления развития и целевых приоритетов, и, наконец, определение субъектом целевых установок с учетом согласованной совместно цели.

Мы согласны с мнением В.И. Коваленко о том, что согласование субъектных целей в общие групповые или полисубъектные обеспечивает связь их активности с социальной средой, следовательно, через постановку и коррекцию целей индивидуальных и групповых можно осуществить влияние на их собственную активность [97, с. 126–127]. Однако это происходит не прямо и непосредственно, а опосредованно внутренним целеполаганием самого субъекта.

Именно согласование целей деятельности субъектов, постановка общей цели позволяет им действовать в едином направлении, что обеспечивает результативность педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов. Однако часто цели субъектов не совпадают, а порой являются противоположными. Их согласование требует

временных затрат. При этом в рамках изучения учебной дисциплины целесообразно идти от поставленной цели в соответствии с требованиями стандарта к осмыслению и целеполаганию субъектов образовательного процесса, а во внеучебном процессе – от целей субъектов к их интеграции.

Процесс согласования целей субъектов образовательного процесса позволяет, с одной стороны, осуществить выработку системы общих ценностных ориентиров, норм взаимодействия; с другой, благодаря механизму интериоризации, – способствует реализации функции целевого самоопределения субъекта.

3. *Проектно-прогностическая функция* заключается в разработке на основе прогноза проекта (или плана) деятельности по достижению поставленных целей. Данная функция реализуется после определения целей, что позволяет обеспечить общий вектор направления проектирования, соответствующий целевым ориентирам.

Включает определение планируемых изменений среды образовательного процесса и социально-образовательного пространства (путем наращивания ресурсов, разработки и совершенствования средств, создания условий), изменений в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса и мер по актуализации и реализации субъектами возможностей развития социальной активности.

Проектирование осуществляется на основе прогнозирования. Для обеспечения конструктивной функции социальной активности необходимо обращение к стратегическому проектированию, ориентированному на способность предвосхищать будущее развитие, и достижение желаемых изменений, а не только на преодоление возникающих в настоящем проблем.

Разрабатывая некий проект педагогической деятельности по обеспечению развития социальной активности будущих специалистов, педагог вовлекает в самопланирование и самих студентов. Социальная активность субъекта – индивидуально неповторимое интегративное свойство личности, и для его

проявления и развития требуется индивидуальная образовательная траектория, которая может быть выстроена при непосредственном участии самого субъекта и его взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса.

Осуществление этой функции предполагает движение от самопланирования субъектов к презентации и обсуждению планов, построению общего плана и вновь к самопланированию с учетом общего плана. При таком подходе возрастает ответственность субъектов за реализацию как индивидуальных планов (поскольку они связаны с достижением общей цели), так и групповых (поскольку субъект ощущает свою сопричастность к данному плану).

При этом крайне важной образовательной задачей является освоение будущими специалистами проектирования и прогнозирования как видов социальной и профессиональной деятельности, неотъемлемой составляющей подлинной социальной активности будущего специалиста.

4. Организационно-регулятивная функция реализуется непосредственно в процессе совместной деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Включает сам процесс выполнения запланированных педагогом мер, реализации планов, проектов, программ педагогического обеспечения с целью привлечения студентов к реализации возможностей развития социальной активности, включает согласование действий между педагогом и студентами как субъектами образовательного процесса для достижения общей цели, а также накопление и развитие субъектного опыта решения студентами возникающих проблем.

Для этого педагог стремится обеспечить реализацию студентами функций самоорганизации, саморегуляции, самокоммуникации, вовлекая их в совместную деятельность и общение в соответствии с разработанным и согласованным планом. Освоение данных функций осуществляется в логике механизма перехода от групповой деятельности интериоризации

к экстериоризации в групповой деятельности, обеспечивая реализацию функции самоорганизации и саморегуляции в процессе коллективной организации деятельности при условии постепенного расширения субъектного поля личности, и функции самокоммуникации – в процессе организации общения с постепенным переходом к взаимодействию, расширению круга социального взаимодействия.

В процессе взаимодействия с другими участниками образовательного процесса субъект сталкивается с потребностью согласования действий, выявления проблем и причин их возникновения, рефлексии имеющегося опыта их решения, определения способов их преодоления, коррекции плана деятельности, построения диалога для обсуждения способов решения стоящих задач и осуществления взаимопомощи, поиска взаимопонимания, обсуждения результатов совместной деятельности, создания атмосферы оптимального делового напряжения за счет коллективного обсуждения темпов работы, взаимообучения и взаимоподдержки субъектов взаимодействия. Это приводит к закреплению норм проявления социальной активности во взаимодействии и совместной деятельности.

Реализация данной функции требует обращения педагога к групповым и коллективным формам организации взаимодействия, методам, обеспечивающим постепенное увеличение субъектного поля личности, перехода от воспроизведения к продуктивной совместной деятельности, таким приемам (механизмам), как кооперация, координация, типизация, дифференциация, интеграция, индивидуализация, а также построению педагогического общения как интеграция монологических, диалоговых форм и полилога.

5. Рефлексивно-коррекционная функция реализуется в процессе осуществления рефлексии выполнения разработанного педагогом проекта, включая выработку и осуществление способов устранения выявленных недостатков.

Для согласования этой функции с самоанализом и самокоррекцией студентов необходимо обеспечить

последовательный переход от рефлексии на уровне субъекта к обмену мнениями в процессе групповой рефлексии и, наконец, на ее основе к осуществлению самооценки субъектом его вклада в реализованную деятельность и взаимодействию на основе отражения мнений других субъектов, а также перейти от выработки индивидуально субъектом неких решений по преодолению недостатков к выработке согласованного решения, распределению между субъектами зон ответственности для устранения недостатков.

Это обеспечивает единство рефлексии и коррекции, так как результатом рефлексии становится некий диагноз соответствия результатов запланированным, проявленных субъектом качеств и компетенций (отраженных в мнениях других субъектов) его представлениям о собственных способностях и компетентности, определения наиболее эффективных способов деятельности и выявления недостатков, требующих коррекции.

В процессе реализации данной функции осуществляется расширение субъектного поля участников образовательного процесса, за счет последовательного увеличения роли групповой рефлексии и самоанализа субъектов образовательного процесса. Поскольку только посредством самоанализа осуществляемой деятельности и взаимодействия субъект узнает о своих способностях, склонностях, более точно определяет приоритеты, выявляет наиболее оптимальные для него способы проявления социальной активности в деятельности и взаимодействии, определяет круг задач, решение которых вызывает у него затруднения.

Изменяется сам предмет педагогической рефлексии и педагогической коррекции. Это не пошаговый анализ каждого действия субъекта со стороны педагога, обеспечивающего посредством поощрения и наказания закрепление наиболее приемлемых социальных способов совместной деятельности, а анализ процесса взаимодействия, условий протекания

совместной деятельности для оперативной нейтрализации негативных факторов и создания необходимых условий развития социальной активности студентов; анализ результатов деятельности субъектов и способов достижения результатов, которыми воспользовались субъекты. Анализируется не субъект, а проявляемая им социальная активность, осуществляемая в деятельности и взаимодействии, позволяющая субъекту раскрыть свой внутренний потенциал, реализуя возможности развития социальной активности в социально ориентированной деятельности и взаимодействии.

Механизмы согласования функций, реализующихся двумя сторонами взаимодействия, рассмотрены В.И. Коваленко, который относит к ним диверсификацию, агрегацию, дополнение, делегирование, иерархизацию, коллективную рефлексивность. *Диверсификация* – расширение запаса вариативности в действиях, генерация идей, разработка разных способов выполнения общего дела с целью последующего отбора наиболее оптимальных вариантов совместной активности; *дополнение* – каждый вносит в общее дело то, чего нет у другого субъекта, недостатки одного субъекта компенсируются за счет достоинств другого; *агрегация идей и действий* – их интеграция в общую более сложную структуру и реализация в ней в трансформированной, преобразованной форме; *делегирование полномочий* – такой способ, при котором один из субъектов добровольно снимает с себя некие субъектные функции и передает их другому субъекту; *иерархизация* – полномочия реализации управленческих функций передаются добровольно или принудительно одному из субъектов [97, с.100–102].

Реализация таких механизмов, как иерархизация и делегирование полномочий, приводит к сокращению времени на организацию согласования функций, однако при этом субъектное поле одного из участников педагогического взаимодействия сокращается вместе с полем проявления его активности. Наоборот, такие механизмы, как диверсификация и

агрегация, требуют больших временных затрат, затрат сил, при этом, они расширяют субъектное поле каждого из участников взаимодействия, так как, погружаясь в обсуждение, они не только расширяют свои знания и представления, но и во внешнем плане осваивают способы согласования и, посредством механизмов интериоризации переводя их во внутренний план, расширяют способность к реализации субъектных функций. Механизм дополнения занимает промежуточную позицию, так как он основан на том, что каждый субъект реализует те функции, которые наиболее успешно может осуществлять, а остальные реализуют другие субъекты взаимодействия, т.е. субъектное поле каждого участника не изменяется существенно.

Как правило, в образовательном процессе вуза в рамках учебного процесса преобладает механизм иерархизации, что позволяет экономично использовать ресурсы и сокращает субъектное поле участников образовательного процесса, снижает их социальную активность в данном процессе.

Целесообразно использовать данные механизмы во взаимосвязи, в период функционирования уже освоенных функций возможно и делегирование, а в процессе освоения новых функций необходимо использовать диверсификацию и агрегацию.

Уровни педагогического обеспечения развития социальной активности мы выделяем на основе анализа тех развивающих сред, которые они продуцируют.

1. Объектный уровень проявляется в создании среды принуждения к проявлению социальной активности будущими специалистами. Для этого уровня характерными критериями диагностики является вовлеченность студентов в участие в приоритетных, значимых с позиций педагогов формах проявления социальной активности. Приоритетным методом стимулирования становится выдвижение требований и обоснование значимости их выполнения. Действует система контроля за включенностью студентов в предлагаемые формы

проявления активности, система поощрения и наказания за участие в них. В данной среде преимущественно проявляется объект-объектное и отчасти субъект-объектное взаимодействие, поскольку его участники ориентируются не столько на гуманистические ценности, сколько на значимость выполнения определенного социального заказа. В этой среде поддерживается социальная активность ответственного исполнителя, готового проявлять инициативность в пределах предоставляемых ему компетенций. Невнимательность к потребностям самой личности приводит к тому, что в данной среде ее участники, ощущая себя объектами, проявляют социальную псевдоактивность, и только те, чьи внутренние потребности могут быть реализованы в предлагаемых формах активности, проявляют социальную активность, однако возможности ее развития даже у этой группы студентов остаются ограниченными.

2. Субъектный уровень педагогического обеспечения образует среду поддержки инициатив, проявляемых студентами (среду стимулирования проявления активности в установленных приоритетных направлениях). Для этого уровня наиболее значимым становится социальная инициатива, исходящая от студентов, проявляемая в широком спектре форм активности, а не ее результаты; поощряется творчество, принимается приоритет ценности каждого субъект; действуют структуры, помогающие в осознании и разработке инициатив студентов, в ресурсной поддержке их реализации. В этой среде поддерживается творческая социальная активность инициатора, готового довести дело до конца. Однако поскольку не все студенты оказываются готовыми к такому уровню проявления социальной активности, многие из них остаются на уровне потенциальной социальной активности. Имеют желание включиться в определенные виды социально значимой деятельности, но по разным причинам не включаются в нее.

3. Полисубъектный уровень педагогического обеспечения среды продуктивного саморазвития и преобразования окружающей

действительности. Это уровень сотрудничества субъектов, действующих осознанно, на основе самодетерминации, принимающих ценность каждого участника взаимодействия, объединяющих свои усилия для достижения поставленных целей, которые значимы как для субъектов данной деятельности, так и для социума. На этом уровне диагностика социальной активности будущих специалистов осуществляется на основе сопоставления пользы полученного продукта для социума и самоанализа удовлетворенности результатами осуществленных преобразований самой личности. В этой среде осуществляется субъект-субъектное взаимодействие, признается равная ценность двух форм социальной активности – социальной ответственности и социальной инициативы, создаются условия и возможности для проявления разных форм социальной активности в сотрудничестве как с субъектами образовательного процесса, так и субъектами разных профессиональных сфер, признается ценность разных типов активности, что позволяет более полно и эффективно использовать ресурсы образовательного процесса. В результате в данной среде раскрыться и проявить свою активность может большее число студентов, однако это требует высокой компетентности самих педагогов и студентов, готовых к проявлению социальной активности на высоком уровне. В результате достижение данного уровня педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов остается желательной целью, но не стабильно реализуемой.

Отметим, что каждый из представленных уровней педагогического обеспечения имеет свои сильные и слабые стороны. Так уровень среды принуждения обеспечивает массовую включенность будущих специалистов в реализацию социально значимой деятельности, однако препятствует проявлению и развитию подлинной социальной активности; уровень среды поддержки инициатив студентов обеспечивает

возможность реализации подлинной социальной активности, однако в результате снижается число студентов, вовлеченных в эту деятельность, остающихся потенциально активными. Уровень среды преобразования окружающей действительности достигается благодаря совместным вкладам всех субъектов образовательного процесса, и в связи с регулярной сменой субъектов (завершением обучения одними и поступлением в вуз других студентов) он не стабилен.

Подводя итоги рассмотрения содержательно-смыслового наполнения концепции, выделим наиболее существенные положения.

1. Содержательно-смысловое наполнение представлено в системогенетической взаимосвязи трех уровней: макроструктурного, раскрывающего системную природу педагогического обеспечения; мезоструктурного, раскрывающего его динамическую циклично-фазовую природу, последовательную смену состояний педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста; микроструктурного, раскрывающего его функциональную природу и природу педагогических операций.

2. Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущего специалиста как педагогическая система, на основе системно-синергетического подхода предстает как взаимосвязанная совокупность элементов (мер, обеспечивающей педагогической деятельности, по преобразованию ресурсов и средств образовательного процесса в возможности развития социальной активности, и актуализацию, мобилизацию, реализацию студентами данных возможностей в образовательном процессе вуза), компонентов (теоретико-методологическое обеспечение как стратегическая ориентация), технолого-методическое обеспечение как тактическая ориентация), организационно-практическое обеспечение как операциональная ориентация) и подсистем педагогической деятельности (обеспечивающей) и самообразовательной деятельности студентов (реализующей имеющиеся возможности развития социальной активности).

3. Рассмотрение педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста как процесса на основе субъектно-средового подхода позволило выявить этапы его реализации – информационно-мобилизационный, побудительно-поддерживающий, сопроводительно-консультационный и модели педагогического обеспечения для каждого из них с учетом динамики развития социальной активности будущих специалистов – актуализации развития социальной активности будущих специалистов, фасилитации развития социальной активности будущего специалиста, интерактивизации социальной активности будущего специалиста.

4. На каждом из этапов педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза реализуется совокупность *функций педагогического обеспечения* – диагностико-аналитическая, мотивационно-целевая проектно-прогностическая, организационно-регулятивная, рефлексивно-коррекционная, направленных на достижение резонанса с функциями самообразовательной учебно-профессиональной деятельности студента – самодиагностики, самоориентации, самопланирования, саморегуляции, самоорганизации, самокоммуникации, самоанализа, самокоррекции, что обуславливает позитивное влияние педагогического обеспечения на развитие социальной активности будущего специалиста и может быть осуществлено посредством механизмов их согласования – диверсификации, агрегации, дополнения, делегирования, иерархизации. Рассматривая освоенную субъектом функцию как приобретенную компетентность с позиций компетентного подхода, раскрываем данные функции во взаимосвязи с методами и результатами процесса педагогического обеспечения.

Уровни педагогического обеспечения развития социальной активности выделены нами на основе анализа тех развивающих сред, которые они продуцируют: среды принуждения к проявлению социальной активности будущими специалистами, среды поддержки инициатив, проявляемых студентами, среды

продуктивного саморазвития и преобразования окружающей действительности, каждая из которых эффективна на определенных этапах педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов и проявляемом уровне развития социальной активности ее субъектами.

Выводы по третьей главе

Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза представляет собой взаимосвязанную совокупность ключевых положений, отражающих ее ведущую идею, ядро, теоретико-методологические основания, содержательно-смысловое наполнение.

Необходимость ее разработки продиктована, во-первых, потребностью обеспечения нового современного качества профессионального образования для инновационной экономики и становления гражданского общества, изменившимися требованиями к подготовке будущих специалистов – от воспроизведения опыта профессиональной деятельности к компетентному решению профессиональных задач в ситуации высокой степени неопределенности, требующих проявления будущим специалистом субъектности, социальной инициативности и социальной ответственности; во-вторых, неэффективным использованием в современной практике богатого потенциала развития социальной активности будущих специалистов, имеющегося в образовательном процессе вуза, для осознания и реализации которого субъектами необходима целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая его актуализацию; в третьих, недостаточным уровнем развития педагогической теории, становлением постнеклассической научной картины мира и складывающейся на ее основе методологической базы, дающих

возможность разработать целостную концепцию педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза.

Основными источниками концепции выступают социальный заказ общества к системе высшего профессионального образования, постнеклассическая научная картина мира, теоретические концепции, фиксирующие современный уровень идей обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, международный и отечественный опыт решения данной проблемы.

Ведущая идея концепции заключается в том, что педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе в единстве содержательного и процессуального аспекта целенаправленно создает условия, средства для расширения возможностей развития социальной активности будущих специалистов в вузе и актуализации их реализации будущими специалистами, что осуществляется на основе субъектного выбора будущих специалистов в ходе самообразовательного процесса, ведущей учебно-профессиональной деятельности с целью повышения уровня социальной активности и качества профессионального образования будущих специалистов.

Ядро концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза составляют закономерности и принципы, установленные на базе теоретико-методологических оснований – системно-синергетического, субъектно-средового, компетентностного подхода, раскрывающих сущность *стратегии* (закрывающейся в общей преобразовательной направленности, построении взаимосвязанной совокупности мер для преобразования среды образовательного процесса, чтобы стало действительным проявление субъектами их созидательного потенциала в рамках объединяющих систему параметров порядка и многовариативности содержания, чтобы будущий специалист освоил проявление

социальной активности, соответствующей как требованиям социума, так и его внутреннему потенциалу, повышая свое авторство и автономию) и *тактики* (заклю­чающейся в алгоритмизации данного процесса, актуализации и реализации субъектами образовательного процесса вуза имеющихся возможностей развития социальной активности во взаимодействии, согласовании функций с субъектами образовательного процесса вуза и социальной среды, реализации совместной созидательной деятельности при систематическом отслеживании результативности и коррекции).

Содержательно-смысловое наполнение концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов представлено в единстве трех уровней – системного (представлен через компоненты – теоретико-методологический, технолого-методический, организационно-практический), процессного (представлен через этапы – информационно-мобилизационный, побудительно-поддерживающий, сопроводительно-консультационный) и деятельностного (представлен через функции педагогической обеспечивающей деятельности – диагностико-аналитическую мотивационно-целевую, проектно-прогностическую, организационно-регулятивную, рефлексивно-коррекционную).

Содержание теоретико-методологического компонента заключается в определении потенциала конкретной среды образовательного процесса вуза и разработке научного проекта стратегии педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов. Содержание технолого-методического компонента включает разработку тактического плана реализации педагогического обеспечения, совокупность мер по выявлению, отбору, созданию, систематизации наиболее эффективных средств образовательного процесса и технологий их преобразования и использования. Содержание организационно-практического компонента совокупность процедур по организации взаимодействия субъектов образовательного

процесса, их совместной деятельности и общения для реализации ими возможностей развития социальной активности. Реализация данных компонентов осуществляется во взаимодействии подсистем, в рамках которого подсистема педагогической деятельности осуществляет обеспечивающую роль, а подсистема самообразовательной деятельности – обеспечиваемую.

Содержание педагогического обеспечения развития социальной активности будущего специалиста на каждом этапе своеобразно и выстраивается с учетом особенностей фаз цикла развития социальной активности будущих специалистов. На информационно-мобилизационном этапе содержание включает комплекс мер по информированию студентов о возможностях развития социальной активности в образовательном процессе, по актуализации самоанализа, самоопределения, поиску своей цели, вовлечению их в групповую совместную деятельность по обсуждению социальных проблем, способов их решения, осуществлению проб в совместной деятельности по реализации разработанных решений, их обсуждению и активизации самоанализа, саморефлексии. На побудительно-поддерживающем этапе содержание заключается в вовлечении студентов в ценностное самоопределение, свободный самодетерминированный выбор приоритетов проявления социальной активности, организацию взаимодействия по обсуждению смыслов, ценностей, перспектив, своего пути, содействие в построении перспектив и планов по их реализации. На сопроводительно-консультационном этапе содержание заключается в поддержке в разработке и реализации авторских идей, проектов студентов, их консультировании в процессе реализации социальной активности, раскрытии путей и механизмов сотрудничества с социальными партнерами, реализации преобразовательной, продуктивной социальной активности.

Содержание педагогической деятельности включает последовательную реализацию функций педагогического

обеспечения – диагностико-аналитическую, мотивационно-целевую, проектно-прогностическую, организационно-регулятивную, рефлексивно-коррекционную путем согласования функций педагогической деятельности и самообразовательной деятельности студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире образованию отводится ключевая роль в сплочении общества, укреплении политического, социально-экономического развития государства, становлении гражданского общества, так как именно образование целенаправленно обеспечивает развитие личности, раскрытие ее созидательного, инновационного потенциала. От того, насколько продуктивным будет образовательный процесс вуза в развитии социальной активности будущих специалистов, их инициативного и социально ответственного включения в профессиональную и социальную деятельность, зависит настоящее и будущее страны.

Значительный вклад в разработку теории формирования социальной активности студентов внесла советская педагогическая наука с характерной для ее времени ориентацией «образование на всю жизнь», отражающая неклассическую научную картину мира, изучающая педагогическую систему как сложную, с преимущественной ролью внешних факторов. Такой подход закреплял конвергенцию социальной активности будущего специалиста, сводился к задаче представить и закрепить образец социальной активности (содержательный и процессуальный), задаваемый социумом, базировался на приоритетности общественного интереса над личностным.

Современный динамично изменяющийся мир, в котором в геометрической прогрессии растет скорость обновления знаний и обмена информацией, создает новую постнеклассическую научную картину и выдвигает приоритет непрерывного образования как «образования длиною в жизнь» – всестороннюю образовательную деятельность, осуществляющуюся на

постоянной основе с целью улучшения компетенций, и «образование шириною в жизнь» – разнообразие форм образования (а именно формальное, неформальное и информальное), выдвигает новые требования к системе подготовки будущих специалистов. Актуализируется потребность и осознание ценности дивергенции социальной активности будущего специалиста и изучения процесса развития социальной активности будущих специалистов в открытом образовательном процессе вуза. Возникает необходимость и создаются предпосылки построения и реализации целостной концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов.

Концепция педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза предстает как целостная теория, ее методологическими основаниями выступают системно-синергетический подход как общенаучная основа исследования, субъектно-средовый подход как теоретико-методологическая стратегия исследования и компетентностный подход как практико-ориентированная тактика исследования, в совокупности представляющие стохастическую парадигму педагогического исследования и отражающие постнеклассическую научную картину мира.

Педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза рассматриваем как целостную систему мер, направленных на актуализацию потенциала развития социальной активности образовательного процесса путем систематизации, преобразования его ресурсов, средств, условий, возможностей и использования их субъектами.

Будущие специалисты выступают субъектами развития социальной активности – процесса и результата количественных и качественных изменений в проявлении студентом способностей к осознанному взаимодействию с социальной средой по преобразованию себя и социума в соответствии с

задачами общественного развития и собственной системой отношений, включающего формирование социальной активности (определенный исходный, начальный вид развития изменения структуры социальной активности личности и ее содержания под влиянием внешних воздействий) и созревание или достижение зрелости (процесс перехода личности к самодетерминированной деятельности на основе сформированной системы отношений, типа и уровня социальной активности).

Ведущая идея концепции заключается в том, что развитие социальной активности будущего специалиста осуществляется более эффективно в социально активном образовательном процессе вуза (т.е. открытом для взаимодействия с социальной средой и направленном на ее преобразование путем решения актуальных социальных проблем его субъектами) при осуществлении целенаправленного педагогического обеспечения данного процесса, сущностью которого является создание условий, средств, возможностей развития социальной активности будущих специалистов и содействие их реализации субъектами.

Ядро концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза составляют закономерности и принципы, которые раскрывают сущность стратегии и тактики. Установлена взаимосвязь между качеством педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов и социальной активностью образовательного процесса вуза, позволившая выделить группу общих стратегических принципов системы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов – опережающего отражения и преобразовательной направленности, коэволюции, синергетической целостности, флуктуационной автономии. Выявлена закономерная взаимосвязь между развитием социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза и достижением резонанса содержания педагогического обеспечения развития социальной активности будущих

специалистов с параметрами самоорганизующейся личности будущего специалиста, позволившая выделить частные стратегические принципы – интеграции личных и социальных приоритетов, конгруэнтности, сочетания конвергенции и дивергенции, субъектности, множественности влияний. Обоснована законность: результативность педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза зависит от включенности субъектов в социально значимую деятельность по решению актуальных социальных проблем, которая раскрывается через тактические принципы педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов – технологичности, продуктивности, взаимообогащающего сотрудничества, обратной связи.

Содержательно-смысловое наполнение концепции педагогического обеспечения развития социальной активности будущих специалистов раскрыто в системогенетической взаимосвязи трех уровней: макроструктурного, раскрывающего его системную природу (представлен через компоненты – теоретико-методологический, технолого-методический, организационно-практический); мезоструктурного, раскрывающего его динамическую циклично-фазовую природу (представлен через этапы – информационно-мобилизационный, побудительно-поддерживающий, сопроводительно-консультационный); и микроструктурного, раскрывающего его функциональную природу и природу педагогических операций (представлен через функции педагогической обеспечивающей деятельности – диагностико-аналитическую мотивационно-целевую, проектно-прогностическую, организационно-регулятивную, рефлексивно-коррекционную).

На основе анализа тех развивающих сред, которые продуцирует педагогическое обеспечение развития социальной активности будущих специалистов, выделены уровни педагогического обеспечения: объектный уровень проявляется в создании среды принуждения к проявлению социальной

активности будущими специалистами; субъектный уровень педагогического обеспечения образует среду поддержки инициатив, проявляемых студентами, стимулирования проявления активности в установленных приоритетных направлениях; полисубъектный уровень педагогического обеспечения – среду продуктивного саморазвития и преобразования окружающей действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, И.Т. Сфера деятельности и уровень активности / И.Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1970. – № 9. – С. 75–85.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – С. 323–329.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Типология активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–18.
5. Авдеев, В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей / В.М. Авдеев // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 235–240.
6. Аймагенбекова, О.А. Воспитание трудовой активности студенческой молодежи в третьем трудовом семестре: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Аймагенбекова. – Казань, 1989. – 187 с.
7. Акбаров, А.А. Формирование социальной активности будущего учителя через студенческое самоуправление: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Акбаров. – Ташкент, 1991. – 168 с.
8. Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект): сб. науч. тр. / отв. ред. Т.В. Кудрявцева. – М.: НИИ ВШ, 1986. – 191 с.
9. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество: учен. зап. – Л., 1967. – Вып. 2. – С. 235–249.
10. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творч. саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.

11. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 364 с.
12. Андреева, М.А. Формирование социальной активности личности студента университета: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Андреева. – Оренбург, 2006. –180 с.
13. Антиголова, Л.Н. Формирование социальной активности студенческой молодежи в современных условиях: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л.Н. Антиголова. – М., 1989. – 22 с.
14. Ануфриев, Е.А. Социальная роль и активность личности / Е.А. Ануфриев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 152 с.
15. Арефьева, Г.С. Социальная активность: проблема субъекта и объекта в социальной практике и познании / Г.С. Арефьева. – М.: Политиздат, 1974. – 230 с.
16. Арефьева, О.В. Использование технологий обучения в процессе развития социальной активности студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Арефьева. – СПб., 2006. – 221 с.
17. Архангельский, С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.
18. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
19. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
20. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Вестник высшего образования в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
21. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО

- нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко // http://www.wsu.ru/dap/delopment_program/files/baydenko.pdf
22. Басова, В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников: дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Басова. – Ярославль, 2004. – 355 с.
 23. Батищев, Г.С. Противоречия как категория диалектической логики / Г.С. Батищев. – М.: Высш. шк., 1963. – 119 с.
 24. Башаев, Н.Н. Роль физического воспитания в формировании социальной активности студента: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Башаев. – Л., 1979. – 240 с.
 25. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005. – 319 с.
 26. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
 27. Белова, Л.П. Социальная активность сельской школы: дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Белова. – Тюмень, 2005. – 242 с.
 28. Белоусова, С.Н. Этапы развития школьного самоуправления / С.Н. Белоусова. – М.: Работник просвещения, 1930. – 152 с.
 29. Белошицкий, А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
 30. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
 31. Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем: сб. переводов / общ. ред. и вступ. статья В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23–83.
 32. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Пед. поиск, 2003. – 256 с.

33. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во ин-та проф. МО РФ, 1995. – 336 с.
34. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3–19.
35. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.
36. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д., 1983. – 173 с.
37. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
38. Бозажиев, В.Л. К понятию компетенции в контексте высшего образования / В.Л. Бозажиев // Личностно-развивающееся профессиональное образование: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 277 с.
39. Борисова, О.В. Формирование социальной активности студентов в условиях клубных объединений вуза: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Борисова – Чебоксары, 2005. – 235 с.
40. Борковский, Ю. Формирование социально-политической активности польской молодежи на современном этапе: дис. ... канд. филос. наук / Ю. Борковский. – М., 1984. – 188 с.
41. Брушлинский, А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики / А.В. Брушлинский // Психол. журнал. – 2000. – № 6. – С. 5–11.
42. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М: МГУ, 1967. – 260 с.
43. Бухалов, Ю.В. Общественная активность, ее содержание и критерии / Ю.В. Бухалов, Е.А. Якуба // Философские науки. – 1969. – № 4. – С. 22–28.

44. Бычкова, Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Бычкова. – Пятигорск, 2006. – 320 с.
45. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. – М.: БРЭ, 1998. – 1456 с.
46. Василевская, Е.Н. Педагогические проблемы воспитания общественной активности студентов высшей школы: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Василевская. – Одесса, 1975. – 136 с.
47. Васильева, Е. Активность студентов как показатель их социализации и социальной компетенции / Е. Васильева, А. Малыгина // Вестник высшей школы. – 2007. – № 7. – С. 18–22.
48. Васильева, О.В. Педагогические условия развития социальной активности студентов медицинского колледжа: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Васильева. – Тюмень, 2008. – 193 с.
49. Васин, В.И. Формирование социальной активности студенческой молодежи: дис. ... канд. филос. наук / В.И. Васин. – М., 1980. – 168 с.
50. Вачков, И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук / И.В. Вачков. – М., 2002. – 364 с.
51. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
52. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 204 с.
53. Вечедов, Д.М. Полипрофессионализм в педагогическом колледже как условие формирования социально-экономической активности студентов: дис. ... канд. пед. наук / Д.М. Вечедов. – Махачкала, 2006. – 159 с.
54. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 312 с.

55. Власенко, А.С. Общественно-политическая активность советского студенчества: автореф. ... канд. филос. наук / А.С. Власенко. – М., 1972. – 20 с.
56. Войко, Р.А. Средовый подход в формировании социальной активности студента / Р.А.Войко // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 6. – С. 55–60.
57. Волновые процессы в общественном развитии / под ред. В.В. Васильковой, И.П. Яковлева, И.Н. Барыгина и др. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1992. – 228 с.
58. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2007. – 376 с.
59. Воробьев, Н.Е. К вопросу о критериях социальной активности / Н.Е. Воробьев // Социальная активность личности / под ред. К.М. Никонова. – Волгоград, 1976. – С. 8–29.
60. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Принята на Всемирн. конф. ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» 05–09.10.1998, Париж // http://www.sde.ru/r_stud/teacher_site/nikolskii/pdf/5.pdf.
61. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б.В. Бокуть, С.И. Сокорева, Л.А. Шеметков, И.Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 1989. – 110 с.
62. Вульфов, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие / Б.З. Вульфов.. – М.: УРАО, 1997. – 285 с.
63. Высоцкий, А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учебное пособие / А.И. Высоцкий. – Челябинск: Б.И., 1979. – 68 с.
64. Гавриличев, В.Е. Воспитание самостоятельности и активности у учащихся профессионально-технических училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Е. Гавриличев – М., 1967. – 22 с.

65. Ганич, Е.С. Проблема воспитания социальной активности студентов педагогических вузов в отечественной педагогике: дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Ганич. – Мурманск, 2007. – 175 с.
66. Гессен, С.И. Комсомол и юные пионеры. Очерки истории комсомольского и пионерского движения в СССР / С.И. Гессен. – М. – Л., 1926. – 162 с.
67. Горбачев, Е.Г. Формирование социальной активности и профессиональных умений у студентов факультетов физической культуры в условиях педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Горбачев. – М., 1991. – 190 с.
68. Григорьева, Н.Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко-культурного подхода: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г. Григорьева. – Хабаровск, 2000. – 374 с.
69. Гришанова, Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования / Н. Гришанова // Альма-матер. – 2007. – № 4. – С. 8–12.
70. Грунина, С.О. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / С.О. Грунина. – Йошкар-Ола, 2005. – 169 с.
71. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
72. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 464 с.
73. Дралюк, И.А. Проектная деятельность как средство воспитания социальной активности студентов: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Дралюк. – Саратов, 2005. – 152 с.
74. Дыдыкин, В.А. Социальная активность и нравственно-эстетические ценности студента-медика: учеб.-метод. пособие / В.А. Дыдыкин, Л.П. Козыревская, К.И. Соболев;

- под ред. В.Ф. Егорова / Горьк. мед. ин-т им. С.М. Кирова. – Горький: ГМИ, 1988. – 47 с.
75. Елисеев, О.П. Активность и социокультурная эволюция человека: дис. ... д-ра. филос. наук / О.П. Елисеев. – М., 2004. – 387 с.
 76. Елютин, В.П. Высшая школа общества развитого социализма: монография / В.П. Елютин. – М.: Высш. шк., 1980. – 560 с.
 77. Емельянова, Т.Г. Социальная активность в профессиональном самоопределении студентов ссуза: дис. ... канд. психол. наук / Т.Г. Емельянова. – Ижевск, 2006. – 157 с.
 78. Желбанова, Р.И. Педагогические основы развития социальной активности старшеклассников в процессе их трудовой подготовки: дис. ... д-ра пед. наук / Р.И. Желбанова. – Брянск, 1994. – 345 с.
 79. Загвязинский, В.И. О современной трактовке дидактических принципов / В.И. Загвязинский // Сов. педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.
 80. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
 81. Заславская, М.Б. Формирование общественной активности студентов / М.Б. Заславская. – Алма-Ата, 1977. – 25 с.
 82. Зелетдинова, Э.А. Модель выпускника вуза в рамках компетентностного подхода к целям и результатам высшего профессионального образования (на примере специальности «Социология»): монография / Э.А. Зелетдинова, М.Д. Ильязова, Л.Ю. Бусурина. – Астрахань: Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. – 112 с.
 83. Зеньковский, В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В.В. Зеньковский // Психология детства. – М.: Академия, 1995. – С. 295–344.

84. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
85. Зыкова, Г.Н. Философский аспект проблемы социальной активности: дис. ... канд. филос. наук / Г.Н. Зыкова. – Л., 1983. – 192 с.
86. Иконникова, С.Н. Молодежь. Социальный и социально-психологический анализ / С.Н. Иконникова. – Л., 1974. – 166 с.
87. Ищенко, Т.В. Формирование социальной активности студенческой молодежи: дис. ... канд. филос. наук / Т.В. Ищенко. – М., 1972. – 179 с.
88. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании / О.М. Карпенко, О.И. Лукьянченко, Л.И. Денисович, М.Д. Бершадская // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 5–13.
89. Каган М.С. Системность и целостность / М.С. Каган / http://www.psylib.ukrweb.net/books/_kagan01.htm.
90. Кандалина, Е.М. Развитие социальной активности студентов в социокультурной деятельности педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Кандалина. – Челябинск, 2005. – 179 с.
91. Кантеева, К.М. Ценностные основания социальной активности молодежи: этический аспект: дис. ... канд. филос. наук / К.М. Кантеева. – Саранск, 2004. – 165 с.
92. Квициани, Д.Д. Подготовка специалистов в высшей школе в конце 1950-х – в 1980-е гг. (на материале Северного Кавказа): дис. ... д-ра ист. наук / Д.Д. Квициани. – Ростов-н/Д., 1992. – 193 с.
93. Клушина, Н.П. Теоретико-методологическое обеспечение профессиональной подготовки специалиста социальной работы: дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Клушина. – Ставрополь, 2002. – 405 с.

94. Князева, Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
95. Князева, Е.Н. Одиссея научного разума: синергетическое видение научного прогресса / Е.Н. Князева. – М., 1995. – 228 с.
96. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.
97. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: на материале вузов МВД России: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Коваленко. – Белгород, 2008. – 450 с.
98. Коган, В.З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.З. Коган. – М., 1970. – 22 с.
99. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования / Г.М. Коджаспирова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
100. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 175 с.
101. Кожемякин, М.В. Психологические условия социальной активности молодежи в студенческом возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук / М.В. Кожемякин. – Курск, 2008. – 21 с.
102. Колесников, Ю.С. Социальные аспекты формирования активности студентов в учебном процессе / Ю.С. Колесников, А.А. Иноземцев // Проблемы активности студентов. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 1975. – С.7–27.
103. Колесникова, М.В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления (на примере педагогического вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Колесникова. – Омск, 2007. – 23 с.

104. Колмыкова, И.П. Развитие социальной активности студентов в процессе обучения в вузовском коллективе / И.П.Колмыкова: Таганрог. радиотехн. ин-т. – Таганрог, 1974. – Вып. 23. – С. 65–73.
105. Компас: пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи / под ред. Р. Гомес. – Будапешт: Совет Европы, 2008. – 478 с.
106. Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование: теория и практика: монография / под ред. Т.Ф. Кряклиной. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2007. – 164 с.
107. Конвисарева, Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Конвисарева. – Кострома, 2006. – 211 с.
108. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе // Народное образование. – 1991. – № 11. – С. 65–70.
109. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года: Утв. расп. Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LA W;n=90601;fld=134;dst=4294967295>.
110. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
111. Корчагин, В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (на основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука): дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Корчагин. – Казань, 2005. – 345 с.
112. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
113. Краткий словарь по философии / под ред. И.В. Блауберга. – М.: Политиздат, 1970. – 398 с.

114. Кремянский, В.И. К анализу понятия «активность материальных систем» / В.И. Кремянский // Вопросы философии. – 1969. – № 10. – С. 54–63.
115. Крупская, Н.К. О коммунистическом воспитании школьников: сб. ст., выступлений и писем / Н.К. Крупская; сост. О.И. Грекова и др. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
116. Кузнецов, В.И. Принципы активной педагогики: что и как преподавать в современной школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Кузнецов. – М.: Академия, 2001. – 120 с.
117. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
118. Кун, Т. Структура научных революций / пер. с англ. И.З. Налетова; общ. ред. и послесл. С.Р. Микулинского, Л.А. Марковой / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 299 с.
119. Кутеева, В.П. Развитие активности личности будущего специалиста / В.П. Кутеева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1996. – 80 с.
120. Лазаускас, Ю.Ю. Влияние вузовского коллектива на формирование социальной активности студентов / Ю.Ю. Лазаускас // Студент и вузовский коллектив. – Каунас, 1973. – С. 194–219 с.
121. Лапина, Т.С. Активность личности как моральная проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Лапина. – М., 1967. – 19 с.
122. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–15.
123. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
124. Лисовский, В.Т. Советское студенчество / В.Т. Лисовский. – М.: Высш. шк., 1990. – 304 с.

125. Ломов, А.Н. Формирование социальной активности студентов: учеб. пособие / А.Н. Ломов. – Грозный: Чечено-Ингуш. гос. ун-т им. Л.Н. Толстого, 1982. – 114 с.
126. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко; сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М., 1988. – 68 с.
127. Макет федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования // <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.
128. Малинецкий, Г.Г. Нелинейная динамика: подходы, результаты, надежды / Г.Г. Малинецкий, А.Б. Потапов, А.В. Подлазов. – М.: КомКнига, 2006. – 280 с.
129. Мальковская, Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н. Мальковская. – М., 1988. – 142 с.
130. Мансурова, М.П. Духовные интересы как фактор развития личности студента: автореф. дис. ... канд. филос. наук / М.П. Мансурова. – Свердловск, 1977. – 21 с.
131. Мануйлов, Е.Н. Формирование нравственных потребностей и интересов вузовской молодежи как фактор повышения ее социальной активности: дис. ... канд. филос. наук / Е.Н. Мануйлов. – Харьков, 1984. – 197 с.
132. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
133. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Костанай: МЦСТ, 1997. – 244 с.
134. Маралов, В.Г. Развитие самосознания и проблема формирования социально активной личности / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. – 93 с.
135. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук, 1997. – 300 с.
136. Матис, К.В. Воспитание социальной активности молодежи в условиях поликультурного общества средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / К.В. Матис. – Барнаул, 2007. – 253 с.

137. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
138. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.
139. Модернизация российского образования: документы и материалы / под ред Э.Д. Днепров. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 302 с.
140. Морозова, Н.С. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза: монография / Н.С. Морозова, С.О. Грунина. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007. – 103 с.
141. Москвина, Н.Б. Трансформация риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогическое обеспечение: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Б. Москвина. – Хабаровск, 2006. – 431 с.
142. Муканова, Б.И. Педагогические основы взаимодействия учителей и учащихся в формировании и развитии социальной активности подростков: дис. ... д-ра пед. наук / Б.И. Муканова. – Алма-Ата, 1992 – 282 с.
143. Муксимов, А. Общественная активность студентов / А. Муксимов, К. Назаров. – Ташкент: Укитувчи, 1987 – 39 с.
144. Мухина, В.С. Предисловие / В.С. Мухина // Механизмы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – 159 с.
145. Мухина, В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. – М., 1985. – 216 с.
146. Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / В.Н. Мясищев // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия; сост. Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 34–39.

147. Немов, Р.С. Сверхнормативная деятельность как выражение активной социальной позиции коллектива / Р.С. Немов // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 93–101.
148. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах: от диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации / Г. Николис, И. Пригожин; пер с англ. В.Ф. Пастушенко; под ред. Ю.А. Чизмаджаева. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
149. Нисман, О.Ю. Формирование социальной активности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Нисман. – Самара, 2006. – 179 с.
150. Новиков А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соискателей учен. степени д-ра наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
151. Новикова, Л.И. О системном подходе в исследовании педагогических явлений / Л.И. Новикова, А.Т. Куракин. – М., 1969. – 148 с.
152. Норец, А.И. Формирование социально активной личности студентов вуза во внеаудиторной деятельности / А.И. Норец. – Магнитогорск, 2002. – 164 с.
153. О дополнительном образовании: Закон РФ // Вестник образования. – 2002. – № 1. – С. 3–40.
154. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Закон РФ от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ // Бюллетень Гос. ком. РФ по высш. образованию. – 1996. – № 10. – С. 1–59.
155. О задачах высшей и средней специальной школы в свете итогов внеочередного февральского (1984 г.) Пленума ЦК КПСС, выборов в Верховный Совет СССР: постановление ЦК КПСС // Бюллетень М-ва высш. и сред. спец. образования СССР. – 1984. – № 6. – С. 1–9.
156. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 4 августа

- 2000 г., № 751 // Бюллетень МО РФ: Высшее и среднее проф. образование. – 2000. – № 11. – С. 3–14.
157. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы // Сб. документов и материалов. – М., 1984. – 111 с.
 158. Об образовании: Закон РФ от 10 июля 1992 г. // Российская газета. – 1992. – 31 июля. – С. 3–6.
 159. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране. Тез. ЦК КПСС и СМ СССР // Правда. – 1958. – 16 октября. – С. 1–3.
 160. Об утверждении Федеральной программы развития образования на период до 2005 года: Федер. закон от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ // Официальные документы в образовании. – 2000. – № 8. – С. 4 – 75.
 161. Общественно-политическая активность трудящихся: проблемы методологии, методики и техники социологического исследования / Сост. В.Г. Мордкович. – Свердловск, 1970. – 234 с.
 162. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.
 163. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 19.
 164. Основные направления деятельности правительства РФ на период до 2012 года: утв. Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1663-р / <http://www.government.ru/content/governmentactivity/Rfgovernmentdecisions/archive/2008/11/17/df5e05e6f484481b8544a050ee3e48ad.doc>.
 165. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: сб. – М.: Высш. шк., 1987. – 76 с.
 166. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.:

- Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
167. Острикова, Т.А. Научно-методическое обеспечение самостоятельной профессиональной подготовки студентов-словесников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.А. Острикова. – М., 2006. – 40 с.
 168. Панцхава И.Д. Человек, его жизнь и бессмертие / И.Д. Панцхава. – М.: Политиздат, 1967. – 315 с.
 169. Педагогика высшей школы. – Ростов: Изд-во Рост. ун-та, 1972. – 124 с.
 170. Педагогика высшей школы / под ред. Н.М. Пейсахова. – Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1985. – 192 с.
 171. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. Н.Д. Никандров. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974. – 116 с.
 172. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
 173. Педагогика: БСЭ / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Совр. слово, 2005. – 720 с.
 174. Першин, В.В. Подлежит реабилитации... (к вопросу об историко-комсомольской литературе, возвращаемой из спецхранов) / В.В. Першин // Позывные истории / сост. А.А. Алексеев. – М.: Мол. гвардия, 1990. – Вып. 9. – С. 154–172.
 175. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Вестник высшей школы. – 2005. – № 2. – С. 54–58.
 176. Петровский, А.В. Опыт построения социально-психологических концепций групповой активности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 3–17.
 177. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

178. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
179. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 354 с.
180. Пионова, Р.С. Воспитание общественно-политической активности учащихся средних профтехучилищ / Р.С. Пионова. – М.: Высш. шк., 1987. – 151 с.
181. Подласый, И.П. Как побуждать к учению и самовоспитанию: технология педагогического труда / И.П. Подласый // Нар. образование. – 1993. – № 9/10. – С. 28–37.
182. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
183. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
184. Положение о высших учебных заведениях страны: приказ М-ва высш. и сред. спец. Образования СССР от 29 марта 1961 г. № 106 // Бюллетень М-ва высш. и сред. спец. образования СССР. – 1961. – № 6. – С. 3–15.
185. Постмодернизм и постнеклассическая наука // <http://www.chem.msu.ru/rus/teaching/sociology/7.html>.
186. Постнеклассическая наука / <http://www.nauka-filosofia.info/p67aa1.html>.
187. Пригожин, И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
188. Примерное положение об общественно-политической практике студентов высших учебных заведений: инструктивное письмо М-ва высш. и сред. спец. образования СССР от 17 июня 1974 г. № 34 // Бюллетень М-ва высш. и сред. спец. образования СССР. – 1974. – № 7. – С. 1–17.

189. Примерный план коммунистического воспитания студентов в вузе на весь период обучения: инструктивное письмо М-ва высш. и сред. спец. образования СССР. от 27 мая 1971 г. № И-19 // Бюллетень М-ва высш. и сред. спец. образования СССР. – 1971. – № 8. – С. 5–17.
190. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук / А.Ф. Присяжная. – Челябинск, 2006. – 380 с.
191. Проблема формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина; под ред. В.С. Мухиной. – М.: МГПИ, 1981 – 150 с.
192. Педагогика и психология: учебник для вузов / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
193. Пучков, Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Пучков. – Елец, 2004. – 42 с.
194. Российская социологическая энциклопедия / под ред. Г.В.Осипова. – М.: НОРМА-ИНФА, 1999. – 672 с.
195. Российское образование-2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях развития образования-2020 // Модернизация экономики и глобализация: материалы IX Междунар. науч. конф. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
196. Ростовский, В.П. Формирование социальной творческой активности учащихся начальной профессиональной школы в культурно-досуговой деятельности: дис. ... канд. пед. наук / В.П.Ростовский. – Казань, 1998. – 170 с.
197. Ротенберг, В.С. Стресс и поисковая активность / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский // Вопросы философии. – 1979. – № 4. – С. 117–127.
198. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.

199. Сабирова С.З. Особенности формирования социально-политической активности молодежи ФРГ: автореф. дис. ... канд. филос. наук / С.З. Сабирова. – М., 1989. – 25 с.
200. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
201. Сапронов, А.В. Социальная активность как конструктивная основа образа жизни молодежи в условиях социокультурных трансформаций: дис. ... канд. социол. наук / А.В. Сапронов. – Курск, 2007. – 170 с.
202. Севрук, А.И. Информационное обеспечение управления качеством общего среднего образования: дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Севрук. – Тюмень, 2004. – 266 с.
203. Седельников, А. Социально активное образование как институциональный партнер территориального общественного самоуправления / А. Седельников // Народное образование. – 2008. – № 1. – С. 75–80.
204. Седова, Н.Н. Морально-нравственные ориентации и социальная активность: опыт социологического исследования / Н.Н. Седова // СОЦИС. – 2007. – № 8. – С. 88–94.
205. Селиванов, В.И. Воля и ее воспитание / В.И. Селиванов. – М.: Знание, 1976. – 202 с.
206. Сенашенко, В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 18 – 24.
207. Сидельникова, Т.И. Система инновационного научно-методического обеспечения профессионального обучения студентов-политологов: дис. ... д-ра. пед. наук / Т.И. Сидельникова. – Казань, 2006. – 372 с.
208. Сидельникова, Т.Т. Роль комсомольской организации вуза в управлении общественно-политической активностью студентов: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т.Т. Сидельникова. – М., 1979. – 16 с.

209. Ситаров, В.А. Психолого-педагогические проблемы формирования социально активной личности: учеб. пособие к спецкурсу / В.А. Ситаров; науч. ред. В.А. Сластенин / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М.: МГПИ, 1988. – 64 с.
210. Скалковская, Н.П. Формирование активной жизненной позиции будущего учителя: (Средствами вузов. печати) / Н.П. Скалковская. – Алма-Ата: Мектеп, 1988. – 101 с.
211. Сластенин, В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43–50.
212. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
213. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2007. – 478 с.
214. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании / В.А. Сластенин // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: к постановке проблемы. – М., 2001. – Кн. I. – С. 232–243.
215. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Сластенин // Сластенин. – М., 2000. – С. 259–275.
216. Сластенин, В.А. Теоретико-методологические основы исследования проблемы формирования социально активной личности учителя / В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, Д.С. Яковлева // Формирование социально активной личности учителя: межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1983. – С. 3–21.
217. Сластенин, В.А. Формирование социально активной личности учителя: общая концепция исследования / В.А. Сластенин // Формирование социально активной

- личности учителя: межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. – С. 3–21.
218. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
219. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001. – 969 с.
220. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
221. Советский образ жизни и воспитание социальной активности молодежи: тематич. сб. науч. тр. профес.-преподават. состава вузов М-ва просвещения КазССР / Каз. пед. ин-т им. Абая; редактор В.Ф. Петрова. – Алма-Ата: Б.И., 1985. – 81 с.
222. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич – Минск: Совр. слово, 2001. – 928 с.
223. Соколова, Н.А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: монография / Н.А. Соколова. – Челябинск: МГОУ, 2006. – 251 с.
224. Солонщикова, Т.В. Формирование социально-профессиональной активности личности студента технического вуза в условиях реформирования гражданского общества: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Солонщикова. – Казань, 2007. – 214 с.
225. Сороковых Г.В. Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов: дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Сороковых. – Курск, 2004. – 353 с.
226. Социальная активность и свобода личности: межвуз. сб. науч. тр. / Волгогр. пед. ин-т им. А.С. Серафимовича; под общ. ред. К.М. Никонова. – Волгоград: ВГПИ, 1981. – 136 с.

227. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования: (Социол. анализ) / Е.А. Якуба, В.А. Правоторов, И.Д. Ковалева и др.; под ред. Е.А. Якубы. – Харьков: Вища шк.: Изд-во Харьк. ун-та, 1983. – Ч.1. – 216 с.; Харьков: ХГУ, 1983. – Ч. 2. – 219 с.
228. Социальная активность студенчества: опыт, проблемы, перспективы: тез. докл. обл. науч.-практ. конф., апрель 1985. / редкол.: А.П. Акулова и др. – Иркутск: Б.И., 1985. – 171 с.
229. Социальная активность: сб. статей / Челяб. гос. пед. ин-т; редкол.: Н.Э. Майн и др. – Челябинск: Челяб. ГПИ, 1981. – 110 с.
230. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 174 с.
231. Спутник исследователя по педагогике / авт.-сост. А.М. Баскаков, Ю.Г. Соколова; под общ. ред. А.М. Баскакова. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2008. – 600 с.
232. Станкевич, Л.П. О типах, формах и уровнях социальной активности личности / Л.П.Станкевич. – М.: МГУ, 1969. – С. 192 – 201.
233. Стародубцев, И.И. Механизм формирования и развития социальной активности. автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.И. Стародубцев. – Саратов, 1975. – 25 с.
234. Стахнева, Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: дис. ... д-ра психол наук / Л.А. Стахнева. – Иркутск, 2005. – 316 с.
235. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 619–640.
236. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации // <http://www.admhmao.ru/socium/molod/Yprav/1760.htm>.
237. Сухачев, А.С. Музыкально-эстетическое воспитание студентов как фактор формирования социальной активности будущего учителя (на примере педагогических

- институтов Узбекистана): дис. ... канд. пед. наук / А.С. Сухачев. – Ташкент, 1985. – 178 с.
238. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский // Избр. пед. соч.: в 3 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 267–538.
239. Таланчук, Н.М. Начала неофилософии: в 2 ч. – Казань: ИССО РАО, 1995. – Ч. 1: Фундаментология. – 140 с.
240. Тарасов, М.М. Педагогическое обеспечение деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России: дис. ... д-ра пед. наук / М.М. Тарасов. – СПб., 2006. – 399 с.
241. Тарасюк, Н.М. Педагогические условия совершенствования деятельности молодежных клубов по развитию социальной активности личности: дис. ... канд. пед. наук / Н.М.Тарасюк. – Киев, 1985. – 205 с.
242. Татур, Ю.Г. Высшее образование в России в XX веке / Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 140–156; № 4. – С. 111–125.
243. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы II заседания методол. семинара: авт. Версия / Ю.Г. Татур. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
244. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 55–60.
245. Текучев, В.В. Формирование активной жизненной позиции студентов во внеучебной деятельности (на материале педвузов): дис. ... канд. пед. наук / В.В. Текучев. – М., 1988. – 217 с.
246. Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед. наук / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 399 с.

247. Тепсаева, З.М. Развитие социальной активности студента в воспитательной системе колледжа: дис. ... канд. пед. наук / З.М. Тепсаева. – Майкоп, 2007. – 156 с.
248. Теркия, Л.Т. Формирование социальной активности студенческой молодежи в третьем трудовом семестре (на материалах Грузинской ССР): автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л.Т. Теркия. – Тбилиси, 1982. – 27 с.
249. Тимонин, А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Тимонин. – Кострома, 2008. – 412 с.
250. Третьяков, Н.Ф. Социальная активность личности: дис. ... канд. социол. наук / Н.Ф.Третьяков. – Томск, 1972. – 210 с.
251. Трохтий, В.С. Психолого-педагогическое обеспечение социальной работы с семьей военнослужащего: дис. ... д-ра пед. наук / В.С. Трохтий. – М., 1997. – 351 с.
252. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 322 с.
253. Узнадзе, Д.Н. Теория установки / Д.Н. Узнадзе. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.
254. Узнадзе, Д.Н. Основные положения теории установки. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 113 с.
255. Учебный процесс в техническом вузе: формирование академической и социальной активности студентов: сб. науч. тр. / Брянск. ин-т трансп. машиностроения. – Брянск: БИТМ, 1982. – 202 с.
256. Фатхуллин, М.Ф. Механизм взаимодействия внутренней и внешней детерминации творческой активности личности: социально-философский анализ: дис. ... д-ра филос. наук / М.Ф. Фатхуллин. – М., 1998. – 306 с.

257. Федеральная целевая программа «Молодежь России» (1998 – 2000 гг.) // Собрание законодательства РФ. – 1997. – № 26 – С. 5051–5079.
258. Федеральная целевая программа развития образования (2006-2010) // [http:// www.fcpro.ru](http://www.fcpro.ru).
259. Федорович, Е.Н. Формирование социальной активности будущего учителя музыки в процессе специальной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Федорович. – М., 1992 – 198 с.
260. Филимонова, Н.Н. Драматизация как педагогическое условие воспитания социально-политической активности студентов: дис. ... канд. пед. наук / Н.Н.Филимонова. – Ростов-н/Д., 2006. – 179 с.
261. Философская энциклопедия. – М., 1970. – Т. 5. – 740 с.
262. Фокин, Г.Ю. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.Ю.Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
263. Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма: сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М.: МГПИ, 1983. – 191 с.
264. Формирование социальной активности студентов: комплексно-целевой подход: сб. ст. / редкол.: Н.И. Калашникова и др. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1989. – 106 с.
265. Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов: науч. тр. / Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького; редкол. В.Д. Семенов и др. – Свердловск: УрГУ, 1985. – 160 с.
266. Формы, методы и средства формирования социальной активности студентов в процессе обучения в вузе: тез. докл. XXIX науч.-метод. конф., 4-5 февраля 1988 г. / Новосиб. электротех. ин-т связи им. Н.Д. Псурцева. – Новосибирск: НЭИС, 1988 – 41 с.
267. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб.: Ювента, 1999. – 256 с.

268. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 330 с.
269. Хайкин, В.Л. Активность (характеристика и развитие) / В.Л. Хайкин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 448 с.
270. Харитоновна, В.А. Проектирование развития образовательных программ / В.А. Харитоновна, О.В. Санникова // Перемены. – 2008. – № 5. – С. 62–82.
271. Харланова, Е.М. Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Харланова. – Челябинск, 2002. – 179 с.
272. Хвощев, В.Е. Теория активности: от истоков к началам: монография / В.Е. Хвощев. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ; Изд-во ЮВИГ, 2008. – 168 с.
273. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1972. – 129 с.
274. Хомченко, В.В. Социальная активность и ее роль в коммунистическом воспитании студентов технических вузов: автореф. ... канд. филос. наук / В.В. Хомченко. – Красноярск., 1975. – 20 с.
275. Хуторской, А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении / А.В. Хуторской / <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>.
276. Цабалова, А.В. Воспитание общественной активности и инициативы у учащихся в комсомольской организации: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.В. Цабалова. – М., 1958. – 22 с.
277. Чекалева, Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Чекалева. – СПб., 1998. – 426 с.

278. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
279. Чугунова, О.Д. Детское общественное объединение как способ педагогического влияния на социальную активность подростков: дис. ... канд. пед. наук / О.Д. Чугунова. – Кострома, 2000. – 162 с.
280. Шабанов, Г.А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: дис. ... д-ра пед. наук / Г.А. Шабанов. – М., 2006. – 371 с.
281. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.
282. Шалаев, В.П. Генезис и социальный смысл системно-синергетической парадигмы: дис. ... д-ра. филос. наук / В.П. Шалаев. – Н.Новгород, 1997. – 305 с.
283. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2005. – 384 с.
284. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
285. Шацкий, С.Т. Советская школа, ее теория и практика / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 3. – С. 11–24.
286. Шацкий, Л. О самодеятельности / Л. Шацкий // Позывные истории / сост. А.А. Алексеев. – М.: Мол. гвардия, 1990. – Вып. 9. – С. 26–31.
287. Шендрик, А.И. Социальная активность советской студенческой молодежи и пути ее повышения: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Шендрик. – М., 1976. – 179 с.
288. Широкалова Г.С. Социальная активность: интерпретация понятия и проблемы социологического измерения (теоретико-методологические аспекты): дис. ... канд. филос. наук / Г.С. Широкалова. – М., 1984. – 198 с.

289. Юунвичене, П.А. Формирование социальной активности студентов в процессе усвоения общественных профессий во втузе: автореф. ... канд. пед. наук / П.А. Юунвичене. – М., 1981. – 26 с.
290. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
291. Яковлева, О.Н. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / О.Н. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
292. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
293. Яхина, З.Ш. Субъектный подход к развитию профессионально значимых личностных качеств будущего педагога: дис. ... канд. психол. наук / З.Ш. Яхина. – Казань, 2002. – 181 с.
294. Berufliche Kompetenzentwicklung. – Berlin. Dezembr. – 1999. – № 6.
295. Georg,F. Gesamtschule – Ja, aber ...// Pädagogik und Schulalltag. – 1995. – № 4. – S 531– 532.
296. Grauf,H. Interation – eine Herausforderung der Sonderpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik // Pädagogische Weit. – 1995. – № 9. – S 418– 420.

Научное издание

Елена Михайловна ХАРЛАНОВА

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Монография

Работа рекомендована РИС ЧГПУ
Протокол № 4-2 пункт 12

ISBN 978-5-85716-838-7

Редактор
О.В. Куныгина

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 27.07.10
Тираж 1000 экз. Формат 60х90/16
Бумага офсетная. Объем 14,2 уч.- изд. л.
Заказ № 29

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69