



Управление инновационной деятельностью

Часть III

**Организация подготовки специалистов
для инновационной экономики**

Учебное пособие

**Белгород—Харьков
2012**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины

Белгородский государственный технологический
университет им. В.Г. Шухова
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»

Управление инновационной деятельностью

Часть III

Организация подготовки специалистов для инновационной экономики

Под общ. ред. П.Г. Перервы, С.Н. Глаголева

*Допущено Учебно-методическим объединением по образованию
в области производственного менеджмента в качестве учебного пособия
для студентов, обучающихся по направлению подготовки
080200 Менеджмент по магистерской программе
«Производственный менеджмент»*

Белгород–Харьков
2012

УДК 330.341.1 (07)
ББК 65.291.551-21 я7
У67

Авторы:

д-р экон. наук, проф. П.Г. Перерва
д-р экон. наук, проф. С.Н. Глаголев
канд. экон. наук, проф. С.А. Мехович
д-р техн. наук, проф. В.С. Севостьянов
канд. экон. наук, проф. Н.И. Погорелов
д-р экон. наук, проф. Ю.А. Дорошенко
канд. социол. наук, проф. В.Н. Фомин
канд. экон. наук, доц. И.В. Сомина
канд. социол. наук, доц. Н.Н. Реутов

Рецензенты:

д-р экон. наук, проф., засл. деятель науки РФ *П.П. Табурчак*
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(Технический университет))
д-р экон. наук, проф. *В.М. Тумин* (Московский государственный
университет тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова)
д-р филос. наук, проф. *Е.А. Антонов* (Белгородский государственный
национальный исследовательский университет)
д-р экон. наук, проф., засл. работник высшего образования Украины
О.Е. Кузьмин (Национальный университет «Львовская политехника»)

У67 **Управление** инновационной деятельностью: учебное пособие: в 3 ч.
Ч. III. Организация подготовки специалистов для инновационной эконо-
мики / П.Г. Перерва, С.Н. Глаголев, С.А. Мехович и др. / под общ.
ред. П.Г. Перервы, С.Н. Глаголева. – Белгород; Харьков: Изд-во БГТУ,
2012. – 454 с.

В третьей части учебного пособия рассмотрены особенности подготовки элитных специалистов для различных отраслей инновационной экономики. Приведены основные проблемы и подходы к формированию и развитию личности профессионала. С позиций обосновываемого актуализационно-потенциального подхода даны авторские концепции профессионального становления и профессионального определения личности, в качестве инструмента управления подготовкой элитных специалистов предложена комплексная технология социального маркетинга.

Учебное пособие предназначено для магистрантов, аспирантов и преподавателей вузов, а также всех тех, кто интересуется вопросами управления инновационной деятельностью.

УДК 330.341.1 (07)
ББК 65.291.551-21 я7

© П.Г. Перерва, С.Н. Глаголев,
С.А. Мехович и др., 2012
© БГТУ им. В.Г. Шухова, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	9
РАЗДЕЛ XIII. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ.	12
Тема 1. Комплексное рассмотрение процесса профессионального становления личности	12
1.1. Современные представления о профессиональном становлении личности	12
1.2. Соотношение социологического и психологического подходов при изучении профессионального становления личности	16
1.3. Социально-адаптирующий подход к профессиональному становлению и развитию личности.....	21
1.4. Личностно-инициализирующий подход к профессиональному становлению и развитию личности.....	30
1.5. Роль и место профессионального становления в процессе профессионального развития личности.....	37
1.6. Комплексное представление процесса профессионального становления личности	44
Тема 2. Основные представления и понятия актуализационно-потенциального подхода	48
2.1. Представления об актуализации и самоактуализации	48
2.2. Возможности и потребности как предметы актуализации личности	51
2.3. Понятие возможности.....	55
2.4. Понятие потребности.....	60
Тема 3. Профессиональные потенциалы индивида и общества	65
3.1. Понятие личностного потенциала.....	65
3.2. Профессионально-личностный потенциал индивида	69
3.3. Профессионально-социальный потенциал общества	78
Тема 4. Механизм актуализации в организации процесса профессионального становления личности	83
4.1. Понятие механизма	83
4.2. Механизм актуализации личности	87
4.3. Механизмы актуализации различных аспектов профессионально-личностного потенциала	93
4.4. Особенности актуализации личности на разных стадиях ее профессионального становления.....	102
4.5. Роль различных механизмов в стадийном делении процессов профессионального становления и развития личности	108
Литература к разделу XIII	113

РАЗДЕЛ XIV. КРИТЕРИИ АКТУАЛИЗОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....	118
Тема 1. Оценка результатов актуализации	118
1.1. Главные критерии результативности профессиональной актуализации...	118
1.2. Готовность индивида	119
1.3. Конкурентоспособность индивида.....	121
Тема 2. Готовность как деятельностный критерий актуализованности индивида.....	123
2.1. Понятие готовности	123
2.2. Свойства и особенности готовности.....	124
2.3. Основные виды готовности в процессе профессионального становления личности	125
2.4. Готовность к обучению	127
2.5. Готовность к самостоятельному трудоустройству.....	129
2.6. Готовность к труду.....	133
Тема 3. Конкурентоспособность как рыночный критерий актуализованности индивида	136
3.1. Понятие конкурентоспособности.....	136
3.2. Модель конкурентоспособности выпускника вуза	139
Литература к разделу XIV	143
РАЗДЕЛ XV. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ .	145
Тема 1. Профессиональное и жизненное определение личности	145
1.1. Современные представления о профессиональном определении личности	145
1.2. Профессиональное определение и профессиональный выбор	154
Тема 2. Профессиональный выбор как важнейший механизм профессиональной актуализации личности.....	160
2.1. Ситуация профессионального выбора.....	160
2.2. Базовые противоречия в ситуации выбора.....	164
2.3. Интерсубъектный характер ситуации выбора	166
2.4. Критерии выбора профессии	168
Тема 3. Конструктивно-синергетическая модель профессионального выбора.....	172
3.1. Комплексное дуально-диалектическое представление профессионального выбора.....	172
3.2. Конструктивное представление технологии профессионального выбора	173
3.3. Синергетическое представление механизма профессионального выбора	178
Тема 4. Организация профориентационной работы с детьми и молодежью	184
4.1. Актуальность и состояние профориентационной работы.....	184
4.2. Типология профессий	186
4.3. Выбор характера профессиональной деятельности	190
4.4. Мотивация профессионального определения.....	194

4.5. Профориентация школьников	198
4.6. Профориентация студентов вузов	199
4.7. Профориентация молодых специалистов.....	201
Тема 5. Технологии профориентации	203
5.1. Структура и функции системы профориентации	203
5.2. Комплексный характер профориентации.....	204
5.3. Технологии профессиональной ориентации.....	206
Литература к разделу XV	218
РАЗДЕЛ XVI. СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА КАК ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ СПЕЦИАЛИСТОВ	221
Тема 1. Маркетинг как эффективная технология управления инновацион-ными процессами.....	221
1.1. Актуальность маркетингового подхода к управлению в современных условиях	221
1.2. Методологические особенности маркетинга	224
1.3. Экономический и социальный аспекты маркетинга	227
Тема 2. Социальный маркетинг как развитие традиционного маркетинга.....	233
2.1. Усиление социального аспекта в традиционном маркетинге	233
2.2. Современное понимание социального маркетинга.....	234
2.3. Реализация идеи социального маркетинга	238
Тема 3. Социальный маркетинг в сфере высшего образования	242
3.1. Проникновение маркетингового подхода в деятельность высшей школы	242
3.2. Объект и предмет маркетинга в сфере высшего образования	245
3.3. Рыночное позиционирование вуза	248
3.4. Предпосылки становления социально-маркетинговой службы в вузе	251
3.5. Роль и место социально-маркетинговой службы в структуре управления вузом	267
Тема 4. Основные технологии вневузовского социального маркетинга ..	279
4.1. Технология социального партнерства	279
4.2. Маркетинговые стратегии вузов на рынке образовательных услуг	285
4.3. Социальная логистика на рынке образовательных услуг	289
4.4. Маркетинговые стратегии вузов на рынке труда специалистов.....	291
4.5. Социальная логистика на рынке труда специалистов	294
4.6. Актуализационная поддержка технологий социального маркетинга	307
Литература к разделу XVI	309

РАЗДЕЛ XVII. ТЕХНОЛОГИИ ДОВУЗОВСКОГО СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ

СТАНОВЛЕНИЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПРЕДЕЛЕНИЕМ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	313
Тема 1. Одаренность, ее роль и специфика.....	313
1.1. Важность работы с одаренными детьми	313
1.2. Понятие и виды одаренности.....	318
1.3. Организация работы с одаренными детьми	324
Тема 2. Технологии выявления одаренных детей	330
2.1. Выявление одаренных детей путем психологического тестирования.....	330
2.2. Выявление одаренных детей посредством олимпиад.....	332
2.3. Институциональное оформление олимпиадного движения	347
Тема 3. Учебно-мотивационная деятельность с одаренными детьми	351
3.1. Организация обучения одаренных детей	351
3.2. Мотивации одаренных школьников к учебе и творческой деятельности .	355
Тема 4. Опережающая адаптация старшеклассников к обучению в высшей школе	362
4.1. Проблематика опережающей адаптации старшеклассников к обучению в вузе	362
4.2. Организация опережающей адаптации старшеклассников к обучению в вузе	363
4.3. Опыт БГТУ им. В.Г. Шухова	365
Литература к разделу XVII.....	367
РАЗДЕЛ XVIII. ТЕХНОЛОГИИ ВНУТРИВУЗОВСКОГО СОЦИАЛЬ- НОГО МАРКЕТИНГА В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПРЕДЕЛЕНИЕМ СПОСОБНЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ СТУДЕНТОВ.....	372
Тема 1. Диагностика профессиональных способностей абитуриентов	372
1.1. Профессиональные способности.....	372
1.2. Технология диагностирования профессиональных способностей.....	376
Тема 2. Адаптация первокурсников к обучению в высшей школе	382
2.1. Необходимость адаптации первокурсников	382
2.2. Технология социально-психологической адаптации.....	383
2.3. Технология учебно-познавательной адаптации	384
2.4. Технология введения в профессию	387
Тема 3. Работа со способными и талантливыми студентами	395
3.1. Актуальность и проблематика работы со способными и талантливыми студентами	395
3.2. Организация учебной деятельности способных и талантливых студентов	398
Тема 4. Мотивация способных и талантливых студентов к учебе, научной деятельности и инженерному творчеству.....	410
4.1. Мотивация студентов путем контроля их успеваемости.....	410

4.2. Мотивация студентов путем приобщения их к научной деятельности и инженерному творчеству.....	419
4.3. Другие формы мотивации студентов.....	421
Тема 5. Развитие социальной одаренности, социального интеллекта и лидерских качеств студентов.....	424
5.1. Развитие социальной одаренности студентов	424
5.2. Развитие социального интеллекта студентов.....	426
5.3. Формирование лидерских качеств у студентов	429
5.4. Роль гуманизации и гуманитаризации образования в развитии социальной одаренности, социального интеллекта и лидерских качеств	433
Литература к разделу XVIII	435
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	439
ПРИЛОЖЕНИЯ	441
Приложение 1. Наборы профессионально-деловых, социально-психологических и ценностно-нравственных качеств будущих специалистов	441
Приложение 2. Перечень Государственных образовательных стандартов РФ, использованных для классификации общекультурных компетенций бакалавров.....	443
Приложение 3. Классы общекультурных компетенций (КОК) бакалавров.....	444
Приложение 4. Структура и роль социокультурной среды вуза при формировании общекультурных компетенций бакалавров.....	445
Приложение 5. Сравнение характера определенности диспозиций в ситуации профессионального выбора.....	452
Приложение 6. Модель конкурентоспособности выпускника вуза	452
Приложение 7. Список аббревиатур	453

ВВЕДЕНИЕ

Инновационная экономика не может развиваться без соответствующим образом подготовленных профессиональных кадров, без элитных специалистов. Можно даже сказать, что инновационная экономика требует и инновационной системы образования. Между тем перед организацией такой подготовки лежат две очень важных и сложных проблемы, без преодоления которых трудно рассчитывать на переход к инновационному пути развития России и Украины. Первая из них обусловлена усиливающейся деградацией мировой системы образования, приводящей к кризису в подготовке кадров. Вторая связана с теми вызовами, которые угрожают всему обществу в условиях болезненного перехода от исчерпавшей себя индустриальной фазы развития к следующей – постиндустриальной фазе.

Обращаясь к первой из них, заметим, что ситуацию в деле профессиональной подготовки молодежи трудно признать оптимистичной. К наиболее тревожным тенденциям здесь можно отнести снижение качества подготовки при массовом характере его получения; дисбаланс в спросе на профессии между рынком образовательных услуг и рынком труда специалистов; рост количества студентов, разочаровавшиеся в избранной профессии; нежелание многих выпускников вузов и ссузов работать по специальности и др. Все это приводит к возрастанию неэффективных управленческих и технических решений, аварий и техногенных катастроф, подавляющая доля которых вызвана пресловутым «человеческим фактором», проистекающим из-за непрофессионализма, халатности, безответственности исполнителей и управленцев.

В связи с этим приобретают особенно животрепещущий характер вопросы профессионального становления личности. Известно, что кризисные и переходные ситуации в обществе обостряют проблемы молодежи и, в первую очередь, проблему ее социализации. Сейчас молодежь составляет примерно 30 % населения индустриально развитых стран (в том числе 40 % трудоспособного населения). И от того, насколько она будет профессионально определена и подготовлена, ценностно и нравственно воспитана, социально и политически активна, интеллектуально и физически развита, зависит скорость преодоления кризиса и послекризисное состояние общества.

Говоря о второй проблеме, связанной с переходом общества к постиндустриальной фазе своего развития, можно отметить следующее. Порой кажется, что новые знания пока не нужны – очень много разных инновационных проектов можно реализовать и на имеющемся заделе. Видно как научные достижения прошлого века широко применяются в бытовой сфере, обеспечивающей массовый спрос населения и быструю отдачу. Наука как бы топчется на месте, обслуживая запросы практики. Уже давно не слышно о фундаментальных открытиях и прорывных изобретениях, далеко позади научные революции. А современные Россия и Украина, например, «проедают» накопления советского периода, за более чем 20 лет не создав ничего принципиально нового.

Изучение материалов, посвященных национальным инновационным системам развитых государств, приводит С.Б. Переслегина к парадоксальному выводу: ни одна из этих систем не стимулирует творческую, креативную, инновационную активность. Речь идет, скорее, об учете уже созданных технологических новаций и вписывании их в существующую экономическую структуру. Как правило, включение осуществляется путем присоединения к системе производства изолированного функционального блока – инновационной отрасли [43, 567-568]. Такое положение не может длиться бесконечно долго.

Между тем философы, политологи и социологи предсказывают переход всего человечества к постиндустриальному, когнитивному типу общества, которое на первых порах пройдет через стадию тотальной информатизации, интернет-технологий, компьютеризации, создания баз и банков данных. Позже выйдет на стадию генерирования новых смыслов и прорывного углубления знаний.

Казалось бы, нас ждет бум открытий в области физики, химии, биологии. Действительно, существующие на Западе инновационные системы имеют дело практически только с естественнонаучными или чисто техническими инновациями. Ни гуманитарные, ни социальные инновации, пишет далее автор, не являются предметом их деятельности. Однако, очевидно, что ни компьютерные технологии, ни производство программного обеспечения, ни биотехнологии не остановили падение эффективности капитала. Уже из этого следует заключить, что технические инновации (во всяком случае, сами по себе) не носят прорывного характера и не способствуют преодолению постиндустриального барьера [43, 569]. Косвенным подтверждением этого служит глубокий кризис научного познания или глобальный экономический кризис, зародившийся в цитадели инновационной экономики – США и принесший ей огромный урон.

Таким образом, отчетливо ощущается необходимость внедрения не только чисто экономических, но и социальных инноваций. К ним относятся инновации в сфере образования и сфере управления образованием. Причем новый образовательный подход необходим как для подготовки специалистов в области инновационного менеджмента, так и тех, кто собственно и реализует инновационные проекты – креативных, творческих инженеров и ученых. Понятно, что для обеспечения высокой эффективности профессиональной подготовки требуется и новая форма управления, с одной стороны, сохраняющая все ценное, что накоплено советской высшей школой, с другой стороны, учитывающая рыночные реалии сегодняшнего дня.

В любом случае переход к еще более инновационной по своей сути постиндустриальной фазе развития общества обернется, по словам С.Б. Переслегина, острым «кадровым голодом»: постиндустриальные технологические цепочки, создаваемые ныне в США, Японии, Западной Европе, будут потреблять высококвалифицированный потенциал во всевозрастающем количестве, в то время как система образования не сможет обеспечить грамотными выпускниками даже традиционные области производства. Не приходится сомневаться, пишет далее автор, что этот кризис будет разрешен за счет импорта кадров. В конеч-

ном счете «где-то и кем-то» обязательно будет произнесена фраза (заимствованная автором у К.Ю. Еськова): «страны, не способные обеспечить себя человеческими ресурсами, не могут считаться серьезными военными противниками» [43, 569].

В третьей части учебного пособия рассмотрены особенности подготовки элитных специалистов для различных отраслей инновационной экономики. Рассматриваются основные проблемы и подходы к формированию и развитию личности профессионала в современных условиях. С позиций обосновываемого актуализационно-потенциального подхода даются авторские концепции профессионального определения и профессионального становления личности, определяющие объект и предмет, очерчивающий проблематику и важнейшие направления решения столь важной общественной задачи.

В качестве инструмента для координации усилий различных государственных органов и частных структур, заинтересованных в подготовке элитных специалистов для инновационной экономики, предлагается комплексная технология социального маркетинга, синтезирующая в себе достоинства экономики и социологии управления.

Авторы выражают надежду, что настоящее издание может быть полезно аспирантам, преподавателям и руководству вузов, а также заинтересует специалистов-практиков в сфере управления инновационной и образовательной деятельностью.

РАЗДЕЛ XIII. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

*«В каждой профессии есть область еще не достигнутого,
в которой человек может совершенствоваться.
У психотерапевта эта область, это необъятное поле
для самосовершенствования, которое никогда нельзя пройти до конца,
на профессиональном языке называется контрпереносом»*
И. Ялом

Тема 1. Комплексное рассмотрение процесса профессионального становления личности

1.1. Современные представления о профессиональном становлении личности

Профессиональное становление личности рассматривается в работах многих авторов. Наиболее релевантными этому процессу научными направлениями являются социология и психология. Каждое из них формирует свое видение его.

Так, с позиций *социологии* феномен профессионального становления личности (ПСЛ) нашел свое отражение в трудах Л.Р. Абдулхакимовой, Т.Л. Александровой, С.Г. Анисимовой, В.Н. Иванова, Е.П. Илясова, А.И. Ляшенко, О.Л. Панченко, Н.В. Соловьевой, Е.В. Фроловой и других. Здесь в расчет брались преимущественно внешние факторы, учитывались социальные и экономические условия, оценивалось влияние ближайшего окружения индивида на процесс его профессионального развития. К сожалению, значительная часть работ носит феноменологический характер, в них не приводится конструктивных обобщений и не предлагается комплексных моделей этого процесса. Как показывает обзор публикаций на эту тему, в рамках социологии профессиональное становление предстает как *профессиональная социализация личности*. На это указывают, в частности, Л.М. Митина и Р.Л. Кричевский.

Значительно большее внимание ему уделяют представители *психологии* (К.А. Абульханова, Е.М. Борисова, Е.Н. Волкова, Е.П. Ермолаева, Э.Ф. Зеер, М.В. Каминская, Е.А. Климов, Л.Д. Константиновский, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Е.С. Романова, Л.И. Шумская и др.). Свой вклад в освещение этого вопроса внесли и зарубежные авторы, такие, как Б. Бернштейн, А. Гаморан, Р. Геллер, Э. Гинцберг, Х. Диттон, Дж. Коулман, А. Парелиус, Д. Сьюпер, Д. Холланд и др.

Однако в силу специфики предмета психологии исследователи анализировали внутриличностную реализацию отмеченного процесса, его стадии и психологические механизмы. Обзор публикаций показывает, что с позиций психологии процесс профессионального становления предстает как *профессиональная инициализация личности*.

Большой вклад в понимание отдельных стадий ПСЛ внесли ученые-педагоги. Но педагогика является наукой практической (как, например, медицинские, сельскохозяйственные или инженерные дисциплины), в то время как социология и психология относятся к более высокому уровню наук фундаментальных. Теоретическая педагогика интегрирует и конкретизирует положения этих наук, представляя собой как бы их «сплав». В ней этот процесс нередко ассоциируется с *профессиональным образованием*, включающим в себя профессиональное обучение и профессиональное воспитание. А поскольку педагогика в основном сосредоточена на изучении ранних возрастных состояний индивида, в ней преобладают мотивы выбора профессии и подготовки к профессиональной деятельности.

Между тем хотелось бы рассмотреть ПСЛ на протяжении всего жизненного цикла человека, что могут себе позволить социология и психология. Поэтому в дальнейшем будем оперировать представлениям этих двух научных направлений, прибегая в случае необходимости к эмпирическим обобщениям и практическим данным педагогики.

Чаще других рассматриваются вопросы профессионального становления *психологов* (Г.М. Белокрылова, И.И. Донцов, Н.Н. Зотова, Е.А. Климов, Г.Ю. Любимова, П.Н. Прудков, О.Н. Родина, В.Я. Романов, В.А. Фокин, Р.А. Фокина), *педагогов* (И.С. Алексеева, Л.В. Гаврилова, Н.В. Горнова, Г.И. Железовская, Л.Н. Захарова, В.П. Каргополов, Л.М. Митина, С.В. Проккопенко, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, А.Р. Фонарев и др.), *управленцев* (с позиций социологии: В.П. Горяинов, Б.К. Лисин, Р.В. Мартунас, С.Б. Савелова, Ж.Т. Тощенко, В.А. Ядов, В.А. Яцков и др.); с позиций менеджмента: В.Г. Алиев, Н.А. Волгин, Ю.И. Иванов, А.А. Модин, Дж. Моррисей, А. Морита, А.М. Пригожий, А.А. Прохожев и др.; с позиций психологии управления: А.Л. Журавлев, А.И. Китов, Л.Д. Кудряшов, В.И. Лебедев, В.А. Пызин, А.Л. Свеницкий, А.В. Филиппов, В.М. Шепель и др.).

Единичные работы посвящены вопросам профессионального становления других категорий работников: *инженеров*, которые как раз и призваны давать основной вклад в развитие инновационной экономики (Ф.К. Каннников, А.Б. Курлов, С.А. Лебедев, В.Г. Морогин, И.Ю. Соколова, О.В. Трунькина, Т.Е. Чернышева, А.Д. Царюк), *аграриев* (Л.Р. Абдулхакимова, П.Н. Осипов), *сотрудников органов внутренних дел* (А.Ф. Караваев) и т.д.

К настоящему времени помимо приведенных выше направлений рассмотрения ПСЛ обозначился целый ряд междисциплинарных подходов к его изучению и объяснению: *акмеологический* (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.Ф. Вишнякова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Козлова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.К. Маркова), *адаптивный* и *профессионально-развивающий* (Л.М. Митина), *типологический* (Д. Холланд, А. Рой), *кризисо-преодолевающий* (Т.В. Кудрявцев, А.Г. Асмолов), *деятельностно-формирующий* (Ю.П. Поваренков), *карьерной зрелости* (Д. Сьюпер), *профессионального выбора* (Э. Гинцберг) и т.д.

Многочисленность возникающих при этом трактовок вызвана не столько личными пристрастиями исследователей, сколько объективной множественностью ипостасей, сторон изучаемого феномена, порождающей такой широкий спектр его представлений.

Работая в рамках отмеченных выше научных направлений и на их «стыке», исследователи часто рассматривают не ПСЛ в целом (как объект), а фиксируют свое внимание на изучении какой-нибудь отдельной его стороны (как предмета). Среди таких предметов можно отметить следующие:

а) *профессиональный отбор и профессиональная пригодность* (Н.А. Аминов, В.А. Бодров, К.М. Гуревич, Е.А. Милерян, К.К. Платонов, А.Т. Ростунов, Ю.К. Стрелков и др.);

б) *профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение* (Е.М. Борисова, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Кухарчук, В.Ф. Сафин, В.В. Чебышева и др.);

в) *изменение ценностных установок, мотивов, интересов, личностных качеств* в процессе обучения, адаптации и т.д. (Н.А. Бернштейн, С.Г. Геллерштейн, Е.А. Климов, О.А. Конопкин, В.Л. Марищук, Д.А. Ошанин, А.В. Филиппов, В.Д. Шадриков и др.).

Кроме того, рассматриваются критерии профессионального выбора; мотивация к учебе и труду; адаптация к рыночным условиям, будущей учебной или трудовой деятельности, новым для себя социальным ролям; общая и профессиональная подготовка специалистов; актуализация и самоактуализация индивида в процессе профессионального становления и ряд других особенностей этого феномена.

Много внимания уделяется работе с терминологическим аппаратом, что характерно для начальной стадии освоения новой проблематики. Например, анализируются такие ипостаси человека, как «индивид», «личность», «исполнитель», «специалист», «молодой специалист», «профессионал» и др. Вводятся понятия управленческих, поддерживающих и вспомогательных процедур («профориентация», «профессиональная подготовка», «профессиональная адаптация», «профессиональный отбор», «профессиональная консультация», «психологическая поддержка» учащегося или безработного, «профессиональная диагностика» и т.п.).

Оценивая состояние дел с изучением ПСЛ, можно сделать несколько выводов. Во-первых, только в сравнительно небольшом количестве серьезных психологических исследований предлагаются модели механизмов ПСЛ. В основном это регуляторы внутреннего плана, лишь контекстно учитывающие специфику влияния внешних факторов. Такое понимание сущности ПСЛ вряд ли можно признать достаточным. Остается спорным и вопрос о единственности-множественности таких механизмов, об их *локальном* (действие в пределах одной стадии) или *сквозном* (действие на протяжении всего процесса ПСЛ) характере.

Во-вторых, в большей части работ исследуется сам феномен профессионального становления как таковой, гораздо меньше публикаций посвящено вопросам управления этим процессом. Среди последних отметим работы Л.Р. Абдулхакимовой, Р.Н. Каргиной, В.И. Курушина, А.Т. Ростунова, А.Н. Ручкина и некоторых других авторов.

В-третьих, существует большое количество *представлений* ПСЛ. Например, Е.М. Борисова понимает под ним развернутый во времени процесс овладения профессией. Л.М. Митина и Ю.В. Поваренков называют *профессионализацией* процесс вхождения индивида в профессиональную среду и усвоения опыта, овладения стандартами и ценностями данного профессионального сообщества, которые вытекают внутри требований более широкого социального окружения. Впрочем, такое разнообразие представлений естественно для начальной стадии изучения любого нового феномена. Тем более что разнообразные подходы не отвергают, а дополняют друг друга, освещая процесс с разных сторон.

В-четвертых, отсутствие комплексного рассмотрения привело к неразведенности и неоднозначности соответствующих трактовок, использованию для его определения практически синонимических *понятий*. Так, многие исследователи обращают внимание на то, что в ряде случаев синонимами являются такие выражения, как «становление личности профессионала», «становление профессионала», «развитие личности профессионала», «личностное становление в профессии», «профессиональное развитие», «личностное развитие профессионала», «профессиональная самореализация», «профессиональное самоопределение», «профессиональный выбор», «профессионализация», «профессиональная идентификация» и т.д.

При анализе перечисленных выше авторских подходов и их категориального аппарата возникает вопрос: как соотносятся между собой такие терминообразующие слова, как «становление» и «развитие», лежащие в основе перечисленных выше синонимов. Более того, важно рассмотреть и другие, широко используемые в перечисленных выше подходах, понятия: «образование», «обучение», «воспитание», «формирование личности», «социализация», «профессиональная социализация», «научение», «социальное научение» и обозначаемые ими формы человеческой активности. Какую роль они играют при описании процесса ПСЛ?

Отвечая на первый вопрос, необходимо заметить, что все приведенные понятия во многом пересекаются, поскольку представляют собой синонимическую группу. Имеющиеся отличия вызваны, на наш взгляд, следующими причинами, позволяющими развести их.

Первая причина заключается в их различной исходной «специализации». Как отмечалось выше, рассмотрение ПСЛ можно вести, по крайней мере, в двух направлениях: с позиций социологии и психологии, в рамках которых разработано значительное количество более частных подходов. У каждого из них существует своя традиционная трактовка процесса становления личности, свой категориальный аппарат. Социология оперирует с понятиями *социализации* индивида, включая его *профессиональную социализацию* и *социальное*

научение. Психология говорит о *становлении* и *развитии* индивидуальности. Поэтому первой причиной многочисленности синонимических понятий является комплексный характер изучения единого объекта (процесса ПСЛ), в котором каждая наука выделяет свой предмет, находящий свое выражение в специфических категориях. Термины *образования, обучения, научения, воспитания*, используются преимущественно в педагогике, а понятие *формирования личности* носит междисциплинарный характер.

В качестве **второй причины** можно отметить различную объектную соотнесенность категорий – социализуется не *личность*, ей человек еще должен стать в процессе социализации. Социализуется *индивид*, являющийся в начале жизненного пути не личностью, а, скорее, натурой. То же самое можно сказать о слагаемых социализации – профессиональной социализации и социальном научении. Социализация обращена к тому, чего еще нет у индивида, но что дано в культуре, в общественной морали, в этических нормах и нравственных качествах людей. Развитие формирует *индивидуальность*, оно (как и отдельная стадия развития – становление) разворачивает то, что уже присуще индивиду.

Третьей причиной служит наличие двойственности у обозначаемых этими понятиями процессов. *Становление* и *развитие* – естественные онтогенетические процессы, в которых индивид участвует как объект. Рефлексивное осмысление их индивидом и активное участие в них для него не обязательно. *Социализация* и *социальное научение* расщепляются на внешнее влияние и встречное движение индивида по восприятию этого влияния (интериоризация, интернализация). Здесь индивид играет одновременно роль и объекта и субъекта. Аналогичные замечания можно высказать относительно педагогических категорий.

1.2. Соотношение социологического и психологического подходов при изучении профессионального становления личности

Приступая к формированию комплексного видения процесса ПСЛ с позиций социологии и психологии, определимся с тем методологическим каркасом, посредством которого будет осуществляться такое формирование. На рис. 1 приведена схема этого каркаса (конфигуратора), базирующаяся на идеологии обоснованного нами ранее конфигурационного подхода.

Здесь большой серый круг представляет общий *объект* всех подходов (комплексного подхода), в данном случае – это процесс ПСЛ. Черные кружочки с фигурками людей означают точки зрения подходов, с позиции которых ведется его рассмотрение. Образующие конусов символизируют углы зрения (аспекты) этих подходов: ЧП-1 – социологического и ЧП-2 – психологического. В качестве общего (ОП) можно взять философский или один из общенаучных подходов (системный, синергетический, деятельностный, активностный и др.), хотя, как это часто и делается, в роли такого общего подхода выступает целая их совокупность, образующая своеобразный теоретический и методологический контекст соответствующего рассмотрения. Не избежали этого и наши построения, что легко прослеживается на протяжении всего их описания.

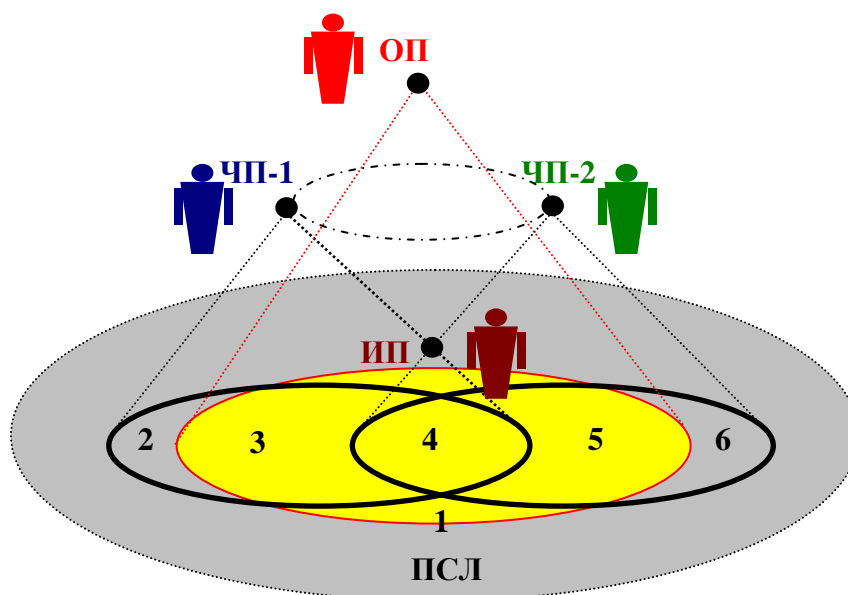


Рис. 1. Конфигуратор комплексного рассмотрения процесса ПСЛ

ОП – общий подход; ЧП-1 и ЧП-2 – частные подходы; ИП – интегративный подход; 1 – предмет общего подхода; 2 и 6 – специфические части предмета частных подходов; 3 и 5 – совпадающие части предметов частных и общего подхода; 4 – предмет интегративного подхода.

Интегративный подход (ИП) изображается фигурой конического типа, образованной пересечением социологического и психологического конусов. На его роль претендует большое количество упоминавшихся выше авторских построений, в частности, акмеологический подход. Однако в большей степени релевантной социологии и психологии служит педагогика.

Круги, на которые опираются образующие конусов, призваны отобразить специфические *предметы* соответствующих подходов, выделяемые в общем *объекте*. Как показывает анализ, эти предметы частично пересекаются, что означает совпадение или единственность трактовок рассматриваемого феномена или его отдельных сторон. Так, например, понятия *личности* или *социализации* считаются одинаково присущими и социологии и психологии. А понятия *становления* и *развития* являются общими не только для этих частных, но и для обобщающего философского подхода. Не совпадающие части кругов обозначают специфические для каждого направления положения и трактовки рассматриваемого объекта.

Ниже элементы этого универсального конфигуратора будут интерпретироваться по-другому в зависимости от решаемых с его помощью исследовательских задач.

Соотношение социологического и психологического направлений изучения ПСЛ может быть проинтерпретировано в рамках общего подхода посредством оппозиции *внешнего* и *внутреннего*, дающих, казалось бы, представления только внешней или только внутренней грани его. В реальности же (и это методологически корректно) и социологическое и психологическое рассмотрение

по умолчанию учитывают обе грани, просто акцент в первом случае смещается на внешнее, а во втором – на внутреннее. В психологии, например, широко распространены такие модификации дуальных (внешнее/внутреннее) феноменов, как экстериоризация и интериоризация, экстернализация и интернализация, экстернальный и интернальный, экстраверт и интроверт и т.д.

При этом в рамках каждого подхода всегда присутствуют два плана – передний (четкий) и задний (размытый). Действительно, при анализе объекта субъект может становиться поочередно то на внешнюю, то на внутреннюю точку зрения. В первом случае объект, видимый извне, предстает в ближнем плане (как в фокусе) своей внешностью, а внутренность остается на заднем плане и оказывается размытой, смазанной. Во втором случае объект, видимый изнутри, предстает в ближнем плане своей внутренностью, а внешность отодвигается на задний план и тоже оказывается нечеткой, размытой.

Обычно изучение сложного объекта начинается с фокусирования на *внешнем* плане, понимаемом в различных смыслах (онтологически – как явленное, геометрически наружное, организационно чуждое объекту; методологически – как доступное непосредственному восприятию, даваемое в ощущениях, видимое извне, как не существенное, феноменологическое, поверхностное, не относящееся к делу, второстепенное). Позже внимание фокусируют на *внутреннем*, тоже понимаемом в различных смыслах (онтологически – как сущностное, геометрически внутреннее, организационно присущее объекту; методологически – как не доступное непосредственному восприятию, видимое изнутри, мысленным взором, как существенное, ноуменологическое, определяющее, первостепенное). Именно поэтому мы везде сначала упоминаем социологический подход, а потом уже психологический.

При этом неявно привлекается и другая диалектическая оппозиция, представленная категориальной диадой *непрерывное – дискретное*. Если объект при этом рассматривается как система, то возникает познавательная ситуация, которую графически можно представить так, как это показано на рис. 2.

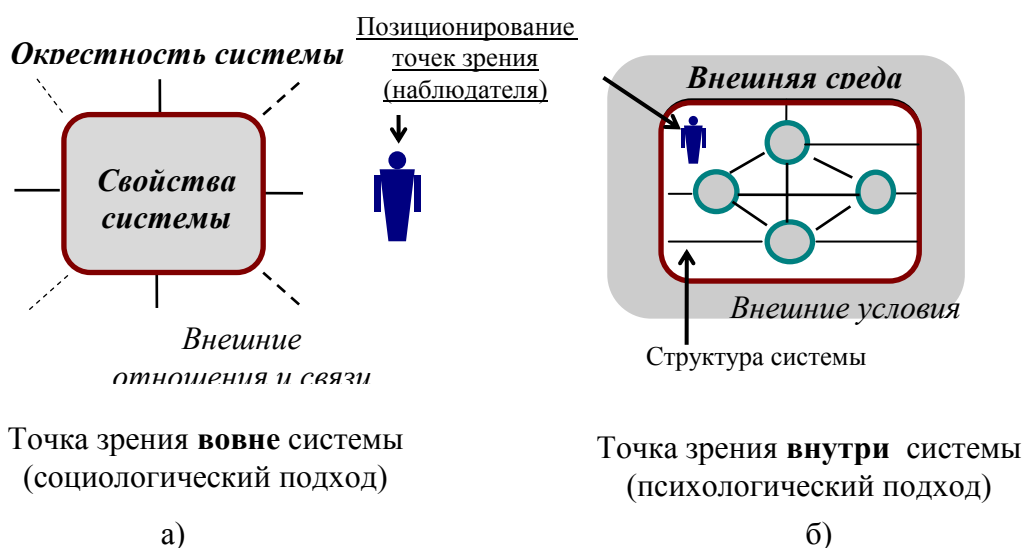


Рис. 2. Две точки зрения на системный объект

При *внешней* точке зрения (рис. 2, а) наблюдатель позиционируется на любом объекте окрестности или в одной из надсистем. В этом случае система предстает непрерывной (как нерасчлененная *цельность*), а ее *окрестность* – дискретной, в виде связей и отношений между системой и объектами ее окрестности (внешняя структура системы). Основными воспринимаемыми атрибутами в этом случае становятся *свойства* системы (характеристический облик). Эта познавательная ситуация известна как «черный ящик».

При *внутренней* точке зрения (рис. 2, б) наблюдатель мысленно позиционируется на любом элементе или в любом месте внутренней среды, и система предстает дискретной (как расчлененная *целостность*), а ее *внешняя среда* – непрерывной. Основным воспринимаемым атрибутом системы в этом случае становятся ее внутренняя *структура* (структурный облик). Эта познавательная ситуация известна как «прозрачный ящик».

В социологии такие дуальные позиции связывают с не включенным и включенным наблюдением соответственно.

При этом *цельность* и *целостность* выступают двумя взаимно дополнительными формами (ракурсами) *целого*. В связи с этим оппозиция *внешнего* и *внутреннего* проявляется в первом случае в виде *цельной* системы (непрерывность) и ее окрестности (дискретность), а во втором случае – в виде *целостной* системы (дискретность) и ее внешней среды (непрерывность).

Не должно вызывать недоумения статическое представление процесса – объекта сугубо динамического. Это удобный методологический прием, широко (хотя и не всегда осознанно) используемый в повседневной практике (ср. графики движения поездов, расписания школьных занятий, диаграммы временных зависимостей, стрелки наступательных операций на военных картах и т.д.).

Подобный подход широко применяется в практике управления. Диагностика предприятия, например, складывается из анализа его *внешней* и *внутренней* среды. В первом случае выявляют и уясняют возможности и угрозы, которые могут возникнуть для предприятия в будущем, с тем, чтобы правильно представить его стратегию и общую политику. Для этого проводят анализ возможностей предприятия (SWOT-анализ); анализ стратегической позиции, занимаемой предприятием; анализ сегментов рынка; анализ конкуренции; позиционный анализ. Во втором случае осуществляют комплексный анализ внутренних ресурсов предприятия: организационно-управленческий; финансово-экономический и другие виды анализа.

Изложенная схема позволяет лучше понять причины неравнозначности вклада социологии и психологии в изучение ПСЛ. Дело в том, что, как отмечалось выше, представление личности в этих науках различно. В первом случае – это узел общественных отношений (внешняя структура личности и социальные качества – рис. 2, а), а во втором – это сложное устойчивое образование, совокупность различных атрибутов и черт (внутренняя структура личности и ее психологические качества). Имеет место даже конструктивный подход к системному структурированию личности, заложенный трудами А.Дж. Келли, в кото-

рых он попытался дать ее системное описание с внутренних (субъективных) позиций (рис. 2, б).

Поэтому порой складывается впечатление, что психологи конструируют ПСЛ как процесс, протекающий в неизменной, гомогенной социальной среде, и не в полной мере учитывают внешнего формирующего влияния различного типа, которое порой воспринимается как мешающее пониманию природной сущности процесса. А для социологов такой неизменностью и гомогенностью обладает личность. Подобное обстоятельство считается практически общепризнанным. Так, например, в одном из учебных пособий по психологии развития человека пишется, что до недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в *неизменном социальном мире*, тогда как социологи прослеживали изменения в социальном мире без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Сегодня ясно, что нужно изучать *развивающегося индивида в изменяющемся мире*.

При этом возникает ощущение, что психология добилась больших успехов, выйдя на построение значительных концептуальных моделей, в то время как социология ограничивается в большинстве своем набором эмпирического материала и публикациями, посвященными частным вопросам профессионального становления (состояние рынков образовательных услуг и труда, мотивационные предпочтения школьников при выборе профессии, организация профориентационной работы в школе, учебная мотивация школьников и студентов, трудовая мотивация молодых специалистов и т.п.). Главная причина такого неравенства – различие их познавательных парадигм. Хотя надо признать, что социология значительно отстает в этом вопросе. Поэтому в настоящее время ситуация чаще передается второй (внутренней) точкой зрения (рис. 2, б).

Это связано, на наш взгляд, со сравнительно недавней реинституализацией социологии в России после большого перерыва, с невозможностью для нее проводить независимую исследовательскую политику в отличие от психологии, казалось бы, далекой от политической реальности, а потому имевшей возможность чуть более свободного развития. Большая научная строгость методов психологии и меньшая подверженность объекта изучения историческим коллизиям ставит ее в один ряд с науками естественного плана. Совсем другое дело социология, которая, как и история, и политология остается политически ангажированной. Эта близость психологии к политически нейтральному естествознанию, а социологии – к наукам общественным и в наши дни накладывает серьезный отпечаток на степень их научной объективности, на выбор исследовательских тем и достоверность полученных результатов.

С учетом вышесказанного становится понятным, что строить концепцию ПСЛ на общенаучном уровне следует с учетом вклада обеих наук (социологии и психологии), с двух взаимно дополнительных точек зрения, в единстве *внешнего* и *внутреннего*, социального окружения индивида и его внутреннего мира, в рамках синтетического социолого-психологического подхода. В определенной мере такое сочетание внешнего и внутреннего осуществляется в педагогиче-

ческой науке, играющей роль интегративного подхода в схеме, изображенной на рис 1. Но ее зона действия ограничена в основном средней школой, редко – высшей. И уже практически ничего педагогика не говорит о трудовой сфере (для взрослых людей).

Кроме того, социология и психология дают слишком широкое полотно изучаемой реальности.

Поэтому предстоит сконструировать более конкретную, специально ориентированную на рассмотрение ПСЛ схему, учитывающую принципиальную двойственность его внешнего и внутреннего рассмотрения. Такое решение не является экзотическим. Так, например, подобный двухаспектный подход к проблеме профессионального развития предлагает, например, Л.М. Митина, выделяющая в нем *адаптивное* и *профессионально-развивающее* направления. Соответствующие представления нашли свое выражение в одноименных моделях этого процесса.

Согласно *адаптивной* модели в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил и норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также процессы подчинения среды интересам специалиста.

Вторая (*профессионально-развивающая*) модель основана на представлении о способности человека выйти за пределы повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. С этой точки зрения профессиональное развитие предстает непрерывным процессом самопроектирования личности, в котором автор выделяет три стадии психологической перестройки личности: *самоопределение*, *самовыражение* и *самореализацию*.

По аналогии с рис. 1 сформируем конфигуратор, построенный на двух взаимно дополнительных подходах: *социально-адаптирующем* (ЧП-1) и *личностно-инициализирующем* (ЧП-2), вбирающих многие построения разных авторов. В роли интегративного подхода (ИП) в этом случае выступит обосновываемый нами актуализационно-потенциальный подход, который будет рассмотрен позже.

1.3. Социально-адаптирующий подход к профессиональному становлению и развитию личности

Одним из трафаретов, сквозь который социология и психология смотрят на становление и развитие человека, на его жизненный цикл, является представление о процессе социализации, а применительно к ПСЛ – о процессе его профессиональной социализации.

Между тем в перечисленных выше междисциплинарных подходах к объяснению сущности и особенностей ПСЛ не всегда отчетливо прослеживается связь предлагаемых трактовок с этими базовыми процессами. Порой остается непонятным, что это – альтернативные построения, заменяющие социализационные механизмы ПСЛ, вызванные его спецификой, или авторские представ-

ления, отражающие новые грани этого процесса? Действительно ли социализационная трактовка не способна объяснить все особенности ПСЛ?

Ответ на вопрос о роли социализации в ПСЛ можно искать во взглядах корифеев социологии, согласно которым, этот процесс является уникальным только для молодого человека, а для общества он рутинен. Действительно, по мнению Э. Дюркгейма, каждое новое поколение – это *tabula rasa* (чистая доска), на которой обществу предстоит писать заново. Основная функция социализации – установление однородности и целостности общества путем нивелирования и стандартизации личностей.

Эту же мысль проводил и Ф. Гидденс, который полагал, что социализация основана на *принуждении*, применяемом для «сплавления различных элементов самого разнообразного населения в однородный тип».

Г. Тард видел в основе социализации *подражание*. Социальная эволюция для него связана с инновациями, т.е. с отклонениями от строгого повторения, а значит, от стандартных форм социализации.

Т. Парсонс считал социализацию средством *адаптации* индивида к социальной среде, что позволяет обществу поддерживать социальное равновесие и осуществлять социальный контроль за его членами.

З. Фрейд выдвинул концепцию «защитных механизмов», призванных обеспечить целостность и стабильность личности в процессе социализации.

Ю. Хабермас обращал внимание на то, что социализация обеспечивает функционирование индивида в обществе.

Успех социализации по Н. Смелзеру обусловлен тремя факторами: ожиданиями, изменением поведения и стремлением к конформизму.

И.С. Кон полагает, что социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия на человека (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности.

Г.М. Андреева уточняет, что социализация протекает в трех основных сферах: деятельности, общения и самосознания.

Вообще усваиваемые эталоны поведения и социально одобряемые качества личности привлекательны и понятны. В силу этого они доступны к освоению большинством членов общества.

Разработке методологии, обзору методов и форм социализации, выявлению их особенностей посвящены труды таких российских ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Ю.Р. Хайрулина и др.

Общепринятым считается такое внутренне противоречивое определение этого процесса. С одной стороны, о **социализации** говорится как о процессе **становления** и **развития** личности, состоящем в освоении *индивидом* в течение всей жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющих ему функционировать в данном обществе. С другой стороны, декларируется, что **социализация** протекает в форме социальной *адаптации* и *интериоризации* (представляющей, по сути, внутреннюю адаптацию –

включение внешнего мира во внутренний). Казалось бы, использование понятий *становления* и *развития* применительно к таким приспособительным механизмам как адаптация и интериоризация методологически некорректно: может ли одноразовое, хоть и длительно протекающее приспособление к внешним условиям, считаться становлением и, тем более, развитием?

Многие авторы не замечают такой некорректности, неявно отождествляя любые изменения, в том числе и социализацию, со становлением и развитием, хотя, как будет показано ниже, для такого отождествления действительно имеются определенные основания. Причем таких оснований больше для отождествления социализации со *становлением*, чем с *развитием* личности.

Как гласит принцип Питера, в процессе социализации каждый достигает своего уровня некомпетентности. При этом чего достиг, на том и остановился. У каждого свой порог. В наше время девушки закрывают последнюю книгу (чаще всего школьный учебник) в 17 лет и не обращаются к чтению уже никогда. Да и многие парни – тоже. Не случайно учителя и библиотекари сетуют на резкое падение интереса детей и молодежи к чтению. Но при этом они считаются социализованными, т.е. способными функционировать в обществе (переходить улицу на зеленый свет светофора, здороваться при встрече, пользоваться вилкой, носовым платком и т.п.).

Очень ярко эту ограниченность социализации показал А.С. Пушкин на примере Евгения Онегина, которого трудно считать не социализованным, как и последующих представителей галереи лишних людей в русской классической литературе (Печорин, Обломов, Бельтов):

*Ученый малый, но педант,
Имел он счастливый талант
Без принужденья в разговоре
Коснуться до всего слегка,
С ученым видом знатока
Хранить молчанье в важном споре
И возбуждать улыбку дам
Огнем нежданных эпиграмм.
Латынь из моды вышла ныне:
Так, если правду вам сказать,
Он знал довольно по-латыне,
Чтоб эпиграфы разбирать,
Потолковать об Ювенале,
В конце письма поставить vale,
Да помнил, хоть не без греха,
Из Энеиды два стиха.
Он рыться не имел охоты
В хронологической пыли
Бытописания земли;
Но дней минувших анекдоты
От Ромула до наших дней
Хранил он в памяти своей.*

Таким образом, в основе социализации лежат механизм *адаптации*, реализуемый посредством более частных механизмов *принуждения*, *подражания*, *интериоризации* и др. Поэтому она носит приспособительно-принудительный (даже «конформистский») характер и, казалось бы, не может обеспечить перманентное развитие человека (как это предполагает, например, акмеологический подход), а лишь функционирование его в составе социума.

Действительно, социализация не порождает «быстрых разумом Невтонов», главное для нее – освоить уже достигнутое. Ее целями становится не увеличение разнообразия и уникальности, а стандартизация индивидов, не развитие, а стабилизация общества. Другими словами, социализация – это технология конвейерного типа, делающая социализованными нескончаемую череду поколений. Поэтому с точки зрения инновационного развития общества ее реализация является стартовым процессом, необходимым, но не достаточным условием формирования инновационных типов личности, спрос на которые становится особенно актуальным в условиях перехода к когнитивной (постиндустриальной, информационной, семантической) фазе развития общества.

При этом сложилось три направления изучения общей и профессиональной социализации:

- а) только на начальной стадии жизненного цикла человека;
- б) локально – в период его профессионального становления;
- в) системно – на протяжении всего цикла его профессионального развития.

1. По мнению представителей *первого направления*, социализация наиболее интенсивно осуществляется в детстве и юности, хотя продолжается она и в среднем и пожилом возрасте. Здесь внимание уделяется формированию профессионально важных задатков. Многие психологи и социологи при этом подчеркивают, что социализация детей отличается от социализации взрослых несколькими моментами. Первая *формирует* ценностные ориентации, в то время как вторая, скорее, *изменяет* внешнее поведение. Социализация детей в большей мере имеет дело с мотивацией поведения, а социализация взрослых рассчитана на то, чтобы помочь человеку приобрести определенные навыки.

Психолог Р. Гарольд предложил теорию, в которой социализация взрослых рассматривается не как продолжение детской социализации, а как процесс, в котором изживаются психологические приметы детства: отказ от детских мифов (таких, например, как всемогущество авторитета или идея о том, что наши требования должны быть законом для окружающих).

При этом предлагается большое количество вариантов деления процесса социализации, происходящей на стадии детства, на этапы. Так, например, согласно Н. Смелзеру, такое деление предполагает наличие этапа подражания и копирования детьми поведения взрослых; игровой этап, когда дети осознают поведение как исполнение роли; этап групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ждут другие.

2. *Второе направление* концентрирует внимание на общей и профессиональной социализации, протекающей под влиянием различных агентов социализации, формирующих личность в процессе ее профессионального определе-

ния и становления. Проблематика профессиональной социализации активно разрабатываются Е.А. Климовым, А.К. Марковой, С.В. Новиковым, О.Г. Носковой, Н.А. Перинской, О.В. Ромашовым, В.Д. Шадриковым и другими учеными. В последнее время появились работы, посвященные исследованию отдельных аспектов, некоторых особенностей и сфер применения этого вида социализации.

Очевидно, что понятие социализации по смыслу и диапазону действия шире понятия профессиональной социализации и включает его в себя. Так, например, А.Г. Красноперова пишет, что профессиональная социализация является составной частью социализации личности, заключающейся в приобщении ее к избранной или просто привлекающей внимание профессии путем чтения учебной, художественной и другой литературы, восприятия информации СМИ, рассказов родственников, знакомых, наблюдения действий профессионалов и их результатов, профессионального обучения, включения в соответствующие действия и т.д. Она осуществляется как спонтанно во взаимодействии людей, в передаче навыков и опыта культуры (посредством профессионально-социального научения, сказали бы мы), так и в процессе целенаправленно организованной деятельности. В процессе профессиональной социализации, продолжает автор, происходит подготовка человека к профессионально-трудовой деятельности. То есть видно, что эта форма социализации предваряет трудовую деятельность. Но далее автор заявляет о необходимости тесной связи профессиональной социализации с трудовыми действиями, без которых она не может стать полноценной, что кажется достаточно странным.

Представляется, что ситуация выглядит несколько иначе. В первом случае, на начальном этапе интуитивно подразумевается этап **общеобразовательной социализации**, названный так, поскольку ведущим видом деятельности при этом является получение общего образования, закладывающего универсальную основу для любой будущей профессии.

На этапе обучения в средней школе начинается профессиональная ориентация учащихся, учеба в профильных классах, приобщение к избранной или привлекающей внимание профессии путем восприятия информации из различных источников, наблюдения за действиями представителей различных профессий из социального окружения ребенка, выполнения несложных действий и т.д. При этом индивидом попутно осуществляется аккумуляция сведений по всем доступным ему каналам социализации. Именно на их основании, а также с учетом личных способностей, востребованности различных профессий и возможности их освоения происходит профессиональное определение индивида. Выбор профессии, *готовность* к ее освоению служат главными результатами этого этапа.

Второй этап может быть назван этапом **профессионально-образовательной социализации**. Он непосредственно предшествует профессионально-трудовому этапу. Ведущей деятельностью, к которой должен адаптироваться молодой человек, является освоение профессии. Профессионально-образовательная социализация нацелена при этом на развитие его *готовности* к определенным

видам будущей профессиональной деятельности. Она во многом аналогична опережающей адаптации, т.е. мысленному примериванию человека к новой работе, предстоящей социальной роли, социальной среде и т.п.

В процессе профессионального обучения такая социализация осуществляется при введении в профессию; в процессе ознакомительной, производственной и дипломной практик; во время общения с преподавателями специальных предметов, представителями предприятий и организаций по профилю подготовки; при встречах с работодателями, например, на ярмарках вакансий, проводимых службой занятости или специализированными подразделениями вузов; путем подработки в процессе учебы или работы в студенческих трудовых отрядах; при самостоятельном трудоустройстве и т.д.

Основным результатом этого этапа служит *готовность* выпускника профессионального учебного заведения к трудовой деятельности, обретение им необходимых профессиональных компетентностей.

На третьем этапе – ***профессионально-трудовой социализации*** общая социализация вступает в свою трудовую фазу и приобретает наиболее интенсивный характер, переплетаясь с социализацией профессиональной. Она протекает в процессе непрерывного общения и взаимодействия с коллегами по работе, с руководством и подчиненными. Причем и сама работа становится как бы самостоятельным субъектом, неустрашимым посредником и актором индивидуальной и коллективной деятельности. Она налагает определенные ограничения на действия и поступки работников, требует пристального внимания и заботы, спасает в кризисные периоды жизни, доставляет незабываемые минуты радости, ее успешность окрыляет, а неудачность удручает, порой она тяготит, словом ведет себя как капризная супруга. В процессе профессиональной социализации возникает взаимовыручка, ответственное и творческое отношение к работе, практически осваивается этика делового общения, формируются основы профессионального этоса, углубляется профессиональная идентичность индивида.

На этом этапе социализации формируется профессиональное мышление, общение и поведение, профессионально-деловые и сопутствующие им социально-психологические и ценностно-нравственные качества личности.

Механизмами профессионально-трудовой социализации служат трудовое воспитание, спонтанное обретение соответствующих качеств (социальное и профессиональное научение), диктуемых спецификой профессии. Все это осуществляется в условиях меняющегося характера трудовой деятельности, смены должностей, места работы, условий труда, изменения состава трудового коллектива и даже самой профессии. Именно эта постоянная изменчивость понуждает индивида к развитию в процессе многошаговой профессиональной ресоциализации.

Профессиональная социализация оказывается успешной в тех случаях, когда она протекает в условиях сформированного профессионального сообщества, высокого престижа и социальной значимости профессии, достойной оплаты труда. Ее основным результатом становится *готовность* жить и рабо-

тать в трудовом коллективе, в соответствии с принятыми нормами, традициями, ритуалами.

3. Представитель более широкого – *третьего направления* изучения социализации на протяжении всей жизни Г.М. Андреева при определении стадий исходит из того, что этот процесс приводит к наибольшему эффекту во время трудовой деятельности. Поэтому в зависимости от отношения к этому периоду жизни она выделяет следующие стадии:

а) дотрудовая стадия, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности и разделяющаяся на два более и менее самостоятельных этапа: ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу, и юношеская социализация, включающая общее и профессиональное обучение;

б) трудовая стадия, которая представляет период зрелости человека;

в) послетрудовая стадия, наступающая в пожилом возрасте в связи прекращением трудовой деятельности.

В социологии существуют и другие стадийные модели социализации. При этом считается, что каждая стадия призвана «решать» специфические задачи, без проработки которых последующая стадия может не наступить, быть деформированной или оказаться заторможенной. Другими словами, каждая стадия обеспечивает *готовность* индивида перейти к следующей стадии.

Своя периодизация этого процесса наработана и в психологии. Так, представитель первой группы ученых – французский психолог Ж. Пиаже, сохраняя идею различных стадий в развитии личности, делает акцент на развитии познавательных структур индивида и их последующей перестройке в зависимости от опыта и социального взаимодействия. Эти стадии сменяют одна другую в определенной последовательности:

а) сенсорно-моторная (от рождения до 2 лет),

б) операциональная (от 2 до 7 лет),

в) стадия конкретных операций (с 7 до 11 лет),

г) стадия формальных операций (с 12 до 15 лет).

Между тем стадии социализации могут быть соотнесены с периодами *социального* развития личности, которые не обязательно совпадают с периодами *психического* развития человека. А.В. Петровский объясняет это тем, что процесс развития не может быть сведен к сумме уровней развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека. Имея в виду это положение, он выделил три макрофазы социального развития личности на дотрудовой стадии социализации:

а) детство – адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни;

б) отрочество – индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»;

в) юность – интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития.

Заканчивая рассмотрение некоторых положений социально-адаптирующего подхода, нельзя не обратить внимания на упомянутое выше использование понятий *становления* и *развития* при определении социализации. Ведь трудно представить себе как может адаптивный, приспособительный по своей природе процесс развивать человека? Но, оказывается, что может, если с более общих позиций подойти к процессам становления и развития.

В самом деле, во-первых, надо признать, что социализация действительно стимулирует и развивает ребенка и подростка. Эта стадия жизненного цикла совпадает и по времени и по содержанию со становлением личности. Хотя в таком нежном возрасте усвоение социальных норм и накопленного опыта идет преимущественно в понуждающем порядке, что не исключает и собственной активности индивида. Но последний механизм, лежащий в основе другого типа развития, другой его модели, рассматривается в рамках следующего – личностно-инициализирующего – подхода.

Во-вторых, нередко остается в тени многообразный характер социализации. Действительно, меняя социализующую среду и агентов социализации (семья, детский сад, школа, переходы из класса в класс, вуз, переходы с курса на курс, производственная практика, работа в студенческих строительных отрядах, поиск работы, трудоустройство, смена должностей, мест работы, а то и профессии), человек всякий раз вынужден адаптироваться к новому для себя социальному окружению, новой ведущей деятельности, новым социальным ролям, отвыкая от прежних.

В процессе очередной такой локальной социализации индивид всякий раз испытывает внешнее формирующее влияние, ощущая действие социального контроля, стремясь удовлетворить социальным ожиданиям в отношении его, примеривает к себе и выполняет различные социальные роли, осваивая которые он получает возможность самореализации. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены человеком. О достаточно хорошем уровне социализации свидетельствует его способность входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничижения.

При каждом новом акте социализации человек с неизбежностью расширяет свой кругозор, свою социально-психологическую, коммуникативную компетентность. Цепочка таких переходов понуждает его развиваться на протяжении всей жизни.

Но это развитие вынужденное, не творческое, не идущее изнутри, не побуждающее активности. Механизмом такого развития выступает способ разрешения базового противоречия между «Нужно» и «Могу» при модулирующей роли диспозиции «Возможно». Здесь под «Нужно» понимаются потребности, ожидания, социальные заказы и запросы общества и ближайшего социального окружения в отношении индивида, под «Могу» – его возможности, способности и ресурсы. «Возможно» представляет собой возможности, способности, ресурсы общества, его нормы и правила, которые тормозят или ускоряют очередной шаг социализации, определяя направление и темп разрешения противо-

речия между двумя первыми диспозициями. Доминирование диспозиции «Нужно» и служит основанием для характеристики этого аспекта развития как понуждающего.

На подобное обстоятельство указывает, например, Л.М. Митина, которая пишет, что профессиональное функционирование индивида в рамках модели адаптивного поведения детерминируется, главным образом, противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества, с одной стороны, и возможностями, способностями, опытом личности, индивидуальным стилем деятельности и общения, с другой.

Конкретными проявлениями базового противоречия **профессионального развития** являются несоответствие сложившихся свойств личности объективным требованиям ведущей деятельности, противоречие между потребностью быть полезным обществу и потребностью в профессиональной самореализации и др. Нарушения в ходе разрешения этих противоречий приводят к *кризисам профессионального развития*. Их непосредственными причинами могут быть постепенные качественные изменения способов выполнения деятельности, возросшая социально-профессиональная активность индивида, изменение социально-экономических условий его жизнедеятельности (ликвидация предприятия, сокращение рабочих мест, низкая зарплата, переезд на новое место жительства и др.), изменения состояния работника (ухудшение здоровья, старение, снижение работоспособности, эмоциональное выгорание, профессиональная усталость и т.д.), смена характера работы (изменение должности, рабочего места, профессии), полная поглощенность индивида своей профессиональной деятельностью, которая нередко ведет к возрастанию конфликтности с коллегами, нарушению профессиональной этики, жестокости во взаимоотношениях и др.

Такой адаптивный механизм процесса развития не новость: для объяснения эволюции в живой природе подобную модель предложил Ч. Дарвин. В ее основе лежал механизм естественного отбора, действие которого протекает в три стадии: возникновение мутации, отбор особи внешней средой (если результат мутации позволяет особи лучше адаптироваться к среде, она выживает и дает потомство, в противном случае она гибнет, не дав потомства), унаследованный результат мутации закрепляется в потомстве. Цепочка таких актов (*мутация* → *отбор* → *наследование*) представляет собой, по сути, механизм перманентной адаптации живых организмов к изменяющимся условиям среды обитания, приводящий к возникновению новых видов. Не вдаваясь в полемику по поводу единственности такого объяснения эволюции, отметим лишь, что выдвинутый Ч. Дарвином механизм имеет право на существование, хотя на волне его критики возникла целая гамма других моделей, в том числе модель управляемой эволюции.

В физике роль такой модели «развития» неживой природы играет второе начало термодинамики, согласно которому, замкнутая система, предоставленная самой себе, с течением времени стремится к более хаотичному состоянию,

т.е. к своей гибели, как впрочем, и отдельная биологическая особь, и каждый человек.

Таковы только две модели развития, показывающие сколь разнообразными могут быть его механизмы, направления и специфика протекания.

Как видно из приведенного краткого обзора, общая и профессиональная социализация в какой-то мере посвящены привитию человеку некоего набора *возможностей*, помогающих ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность, но ни о каком формировании профессиональных *потребностей*, профессионально-мотивационной сферы, содействии в профессиональном выборе здесь речи не идет. Другими словами, это подход носит отчетливо выраженный социально и профессионально адаптивный характер, что и нашло отражение в его названии.

Наряду со сказанным стоит также отметить, в последнее время все шире и все более явно проступает профессионально-адаптирующая направленность в деятельности общеобразовательной и профессиональной школы. Имеется в виду предметная профилизация классов, ранее начало профориентационной работы со школьниками, знакомство первокурсников с профессией, адаптация к рынку труда и содействие в трудоустройстве выпускников профессиональных учебных заведений и др. Сохраняются и традиционные формы такой адаптации, как-то: ознакомительная, производственная, дипломная практики, встреча с работодателями, работа студенческих трудовых отрядах и т.д.

В свою очередь учащиеся и молодые специалисты стали проявлять все большую миграционную активность: менять учебные заведения или учиться сразу в нескольких, переезжать с места на место, переходить с одной работы на другую, карабкаться вверх по социальной лестнице в погоне за «птицей счастья завтрашнего дня» и т.д.

Эти две тесно связанные между собой формы (экзогенная и эндогенная) «вписывания» молодых людей в жизнь характеризуют возрастание их адапционно-мобильностной активности.

Таким образом, в рамках данного подхода выделяется один из двух ракурсов профессионального становления и развития личности, который акцентирует внимание только на действии экзогенных факторов, служащих главным источником всех изменений в личности, приводя к обретению ей необходимых возможностей, знаний, умений, навыков. Причем механизмы ступенчатой ресоциализации и адаптации (включая интериоризацию) приводят к модели вынужденного профессионального становления и развития. Понятно, что социально-адаптирующий подход развивается в рамках социологии, поскольку апеллирует к внешним, общественным факторам развития.

1.4. Личностно-инициализирующий подход к профессиональному становлению и развитию личности

И сквозной и внутростадиальные виды социализации готовят индивида лишь к вписыванию в общество, к освоению уже имеющегося во внешней сре-

де. Между тем инновационный характер развития человечества требует раскрытия задатков и способностей, интересов и мотивов индивида, его перманентного саморазвития, непрерывного образования, т.е. создания, творения того, чего еще нет, но что «вызревает» изнутри. Поэтому в определенной мере противоположным социально-адаптирующему и дополняющим его становится личностно-инициализирующий подход, рассматривающий ПСЛ как процесс профессиональной инициализации личности. В основе его лежит механизм экстерииоризации, раскрытия природных задатков и способностей, перехода личностного сознания из внутреннего плана во внешний. Источником развития здесь выступает внутренняя активность личности, ее потребности, мотивы, интересы, цели. Поэтому в отличие от *понуждающего* характера развития в первом случае данный подход формирует модель *побуждающего* развития.

Здесь тоже сложилось много внутри- и междисциплинарных подходов и описаний процесса ПСЛ. Во-первых, трактовку социализации пытаются расширить, придать ей наряду с приспособительным, еще и активно-развивающий характер. На это указывает, например, Г.М. Андреева, которая пишет, что в процессе социализации происходит не только освоение и воспроизводство социального опыта, но и преобразование, продвижение его на новую ступень.

Во многом сходное понимание этого процесса дается в рамках возрастной психологии или психологии развития, разработке которой много внимания уделяли такие авторы, как Ф. Арьес, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Е.И. Исаев, С.Н. Карпова, Ю.Н. Карандашев, И.С. Кон, Г. Крайг, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Моргун, Ж. Пиаже, Е.Ф. Рыбалко, В.И. Слободчиков, Е.И. Степанова, Р. Тайсон, Ф. Тайсон, Н.Ю. Ткачева, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Б.Д. Эльконин и др.

Во-вторых, социализацию понимают как формирование личности под действием эндогенных факторов. Так, например, с точки зрения Зигмунда Фрейда она представляется процессом развертывания врожденных свойств человека, в результате которого происходит становления трех планов личности: Id (Оно) – подсознание, Ego (Я) – сознание, SuperEgo (СверхЯ) – надсознание. Здесь социализация совпадает с процессом онтогенеза.

В-третьих, значительное развитие в отечественной науке в последнее время получил и упоминавшийся выше акмеологический подход, возникший как комплексное научное направление, вбирающее социологические, психологические и педагогические воззрения. Он имеет и свои видовые модификации – акмеологию образования, педагогическую акмеологию, школьную акмеологию, акмеологию профессионального саморазвития и др. В основе профессионального развития личности и профессиональной акмеологии лежит профессиональная самоинициализация. Это наиболее репрезентативная концепция профессионального становления в рамках личностно-инициализирующего подхода.

Акмеология изучает диахронический аспект бытия человека, акцентируя внимание на продуктивности его профессиональной деятельности (в виде творческих достижений, социального признания, личного успеха и т.п.), на

различных возрастных этапах жизни. Ее задача – разработка средств самосовершенствования и развития жизнедеятельности до высшего уровня (акме) профессионального мастерства. Одним из ключевых вопросов для акмеологии является проблема становления и развития творческого потенциала человека в различных видах профессиональной деятельности в сфере управления, науки, проектирования, изобретательства, предпринимательства, образования и т.п. Это именно то направление, которое в наибольшей степени отвечает запросам инновационного развития общества.

Акмеология, как и другие направления личностно-инициализирующего подхода, имеет свою возрастную периодизацию. Причем в отличие от педагогики она рассматривает главным образом развитие взрослого человека.

Не останавливаясь на рассмотрении других концепций, в качестве примера отметим лишь предложенный Л.М. Митиной личностно-развивающий подход. В его рамках автор выделяет три аспекта изучения *профессионального развития личности*: содержательный, динамический и институциональный. Первый концентрирует внимание на изучении сущности процесса, формировании его концептуальных и технологических моделей; второй – на изучении хронологических, стадийных особенностях его протекания; третий – на социальных институтах профессионального развития личности, включая образовательные системы и связанные с ними социальные группы. Говоря о сущности процесса, ученый отмечает, что фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом же профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде служат такие интегральные характеристики его личности, как направленность, компетентность и поведенческая гибкость.

Переходя к стадийным представлениям процесса становления личности, обратим внимание на то обстоятельство, что вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные, стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. При этом, по словам Л.С. Выготского, большинство предложенных идей периодизации при внимательном их анализе оказывается формальным, не затрагивающим сути развития. Критикуя существовавшие способы деления детства на возрастные этапы, он писал, что периодизации исходят из внешних, но почти не касаются внутренних оснований, относящихся непосредственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребенка.

Причем здесь, как и в предыдущем подходе, тоже прослеживаются три направления рассмотрения вопросов общей и профессиональной инициализации индивида: первое концентрирует внимание на ранних стадиях его жизни, второе – только на периоде профессионального определения и становления, а третье – на протяжении всего цикла его профессионального развития.

1. В рамках *первого направления* всю стадию детства по возрастной физической классификации традиционно делят на семь этапов:

- а) младенчество (от рождения до одного года жизни);
- б) раннее детство (от 1 года до 3-х лет);
- в) младший и средний дошкольный возраст (от 3 до 5 лет);
- г) старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет);
- д) младший школьный возраст (от 7 до 11 лет);
- е) подростковый возраст (от 11 до 13-14 лет);
- ж) ранний юношеский возраст (от 13-14 до 16-17 лет).

На каждом из этих этапов осуществляются два вида активности: межличностное общение как ведущий вид активности, направленный на развитие личности ребенка, и предметная деятельность, связанная с интеллектуальным развитием и реализацией его операционально-технических возможностей.

Переход от одного этапа к другому происходит при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка. Причина первых кризисов – возникновение противоречий между новыми потребностями ребенка и прежними условиями их удовлетворения, которые его не устраивают.

Существуют и другие подходы к периодизации начальной стадии развития личности. Так, например, Л.И. Божович, конкретизируя мысль Л.С. Выготского о том, что развитие ребенка определяется последовательным формированием личностных образований, анализирует их внутри пяти возрастных периодов развития.

На первом году жизни центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления, которые служат побудителями поведения ребенка вопреки воздействиям внешней среды. Эти представления на неосознаваемом уровне позволяют ребенку быть субъектом первичных отношений.

К третьему году жизни, центральным новообразованием служит «система Я», которая выражается в потребности реализации и утверждении своего «Я». Потребность действовать самому становится доминирующей в этот период жизни. Здесь сталкиваются две мотивирующие силы – «Хочу» и «Надо», в результате кризиса формируется самосознание.

В период до 7–8 лет происходит становление ребенка, как «социального индивида», которое реализуется за счет потребности в новой жизненной позиции и общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию.

В возрасте 12–14 лет центральным новообразованием становится способность к целеполаганию, определению и постановке сознательных целей.

Следующий период 15–16 лет характеризуется формированием жизненной перспективы. Видно, что на этой стадии развития индивида создаются предпосылки для его профессионального становления, но самого становления не происходит. Индивид только подходит к выбору профессии.

В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов, обобщив основные положения психологии развития детей и подростков, сформулировали ряд принципов, установив тем самым реперы в понимании этого процесса. Среди них выделим только наиболее важные для нашего рассмотрения. Во-первых, они признали творческий характер развития, главным содержанием которого должно стать не усвоение

опыта, а его порождение. Во-вторых, движущей силой развития, средством обучения и воспитания они считают совместную деятельность и общение. В-третьих, важнейшим основанием периодизации детского развития должны стать ведущая деятельность и законы ее смены. В-четвертых, каждый этап детской жизни вносит свой вклад в процесс развития и должен быть прожит полноценно. В этом состоит непреходящая ценность всех этапов. В-пятых, авторы указывают на важность принципа единства аффекта и интеллекта (или принципа активного деятеля), в соответствии с которым программы обучения должны быть ориентированы на развитие не только интеллекта, но и эмоциональной сферы личности. В-шестых, в качестве механизмов развития они предлагали интериоризацию и экстериоризацию. По их мнению, в развитии важны переходы от *внешнего* к *внутреннему* и от *внутреннего* к *внешнему*.

2. Примером *второго направления* служит представление о ПСЛ, как о **профессионализации**, под которой понимается процесс формирования личности профессионала, протекающий в четыре этапа:

- а) поиск и выбор профессии;
- б) освоение профессии;
- в) социальная и профессиональная адаптация;
- г) выполнение профессиональной деятельности.

Эта трактовка, в сущности, не отличается от традиционной дефиниции профессионального самоопределения.

Между тем, по мнению А.В. Морозова, ПСЛ стартует еще со школьной скамьи, когда учащийся начинает задумываться о своем будущем, о будущей профессии, постепенно определяя круг своих интересов, характер и объем знаний, необходимых для овладения этой профессией.

Аналогичной точки зрения придерживается и Ю.П. Поваренков, который считает, что сущностью профессионального становления служит превращение индивида в профессионала, способного оказывать активное влияние на развитие профессиональной деятельности и профессиональной общности в целом. Он не делает различия между понятиями «профессионализация», «профессиональное становление» и «профессиональное развитие». Оно и понятно, для начального периода жизненного цикла эти процессы совпадают. Но что особенно важно – этот процесс начинается задолго до профессионального обучения.

Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова выделяют четыре фазы профессионального становления:

- а) формирование профессиональных намерений;
- б) профессиональное обучение;
- в) профессиональную адаптацию;
- г) мастерство, частичная или полная реализация личности в профессиональном труде.

Во многом сходных взглядов на периодизацию этого процесса придерживается и Э.Ф. Зеер, который полагает, что профессиональное становление пред-

ставляет большую часть онтогенеза человека и охватывает период от начала профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни.

Примеры других авторских представлений о стадийном делении ПСЛ даны в табл. 1.

Таблица 1

Стадийные модели профессионального становления

Т.В. Кудрявцев, Э.Ф. Зеер, А.Т. Ростунов	Ю.П. Поваренков	Л.М. Митина	
		<i>Модель адаптивного поведения</i>	<i>Модель профессионального развития</i>
1. Возникновение профессиональных намерений	1. Допрофессиональное развитие личности	1. Профессиональная адаптация	1. Профессиональное самоопределение
2. Профессиональное обучение	2. Поиск и выбор профессии, профессионального учебного заведения	2. Профессиональное становление	2. Профессиональное самовыражение
3. Активное вхождение в профессию	3. Профессиональное обучение	3. Профессиональная стагнация	3. Профессиональная самореализация
	4 Самостоятельная профессиональная деятельность		

3. Представители наиболее репрезентативного – *третьего направления*, существенным образом используют возрастные разделы социологии и психологии, получившие свое воплощение в социологии возраста, социологии детства, социологии молодежи, социологии старости, а также в возрастной психологии, психологии детства, психологии юношества, психологии молодости, психологии старости и старения. В рамках этих направлений затрагиваются и вопросы ПСЛ, роль которого усиливается с возрастом.

Если обратиться к периодизации жизненного пути профессионала, предложенной Е.А. Климовым, то, с нашей точки зрения, стадии становления будут отвечать три этапа: этап выбора профессии (в этом случае автор называет индивида *оптантом*), этап становления юноши или девушки на путь приверженности профессии и освоения ее (индивид называется *адептом*), этап привыкания молодого специалиста к работе, вхождение во многие ее тонкости (индивид называется *адаптантом*). Последующие этапы: способность самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями (индивид называется *интерналом*) и этапы *мастерства, авторитета, наставничества* характеризуют профессиональное совершенствование работника, т.е. следующую стадию профессионального развития. Хотя, разумеется, что названным этапам предшествует еще несколько подготовительных.

Другим примером стадийной модели служит концепция Д. Сьюпера, который выделял пять стадий процесса ПСЛ:

- а) стадию пробуждения (от рождения до 14 лет);
- б) стадию исследования (от 15 до 24 лет);
- в) стадию консолидации (25–44 года);
- г) стадию сохранения (36–64 года);
- д) стадию спада (после 65 лет).

Далее автор разбивает каждую стадию на фазы. Так, например, на первой стадии ребенок идентифицирует себя со значимыми взрослыми. При этом в фазе фантазии (4–10 лет) профессиональные роли разыгрываются в фантазиях ребенка; в фазе интересов (11–12 лет) формируются профессионально-значимые предпочтения; в фазе способностей (13–14 лет) испытываются индивидуальные способности, появляются представления о профессиональных требованиях и образовании и т.д. Здесь важно, что процесс ПСЛ рассматривается как специфический план всего жизненного цикла человека.

Помимо Д. Сьюпера обычно приводят стадиальные представления таких зарубежных авторов, как Ш. Бюлер, Дж. Р. Гивит, Дж. Каган, Дж. Конгер, П. Массен, Р. Хейвигхерст и др.

Так, например, Р. Хейвигхерст, используя в качестве критериев разбиения профессионального пути приобретение индивидом установок и трудовых навыков, которые позволяют ему стать полноценным работником, выделяет шесть стадий.

1. Идентификация с работником (от 5 до 10 лет), которая, по мысли автора, предполагает отождествление ребенка с работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их «Я-концепции».

2. Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет) характерно для школьников, которые учатся организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например, домашних заданий или работы по дому. При этом в определенных обстоятельствах они начинают следовать принципу: вначале работа, а потом – игра.

3. Приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет) предполагает, что индивид выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать, он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. Становление профессионала (от 25 до 45 лет) происходит во взрослом возрасте, когда индивид совершенствует свои профессиональные способности и мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинает продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. Работа на благо общества (от 40 до 70 лет) предполагает реализацию индивидом своей гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен его труд, при выполнении своих обязанностей перед обществом. Она включает в себя и достижение пика профессиональной карьеры.

6. Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет) становятся главным содержанием профессионального пути после выхода индивида в отставку или на пенсию. Человек при этом окидывает

взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминает о своих профессиональных достижениях.

Для приведенного типа моделей важен охват всего цикла профессионального становления и развития личности. Обратим внимание на послепиковую, нисходящую ветвь профессионального развития, которую трудно отнести к профессиональному *становлению*, но которая, конечно же, является необходимой стадией профессионального *развития*.

Таково альтернативно-дополнительное видение механизмов ПСЛ. Движущим противоречием в этой модели выступает противоречие между «хочу» и «могу». Свою роль играют и более частные противоречия, например, между ощущением *свободы* и необходимостью нести *ответственность* за свои действия (Л.М. Митина).

Очевидно, что личностно-инициализирующий подход развивается в рамках психологии, поскольку апеллирует к внутренним, индивидуальным факторам развития.

1.5. Роль и место профессионального становления в процессе профессионального развития личности

Главное отличие рассмотренных подходов состоит в различной направленности действия двуединого механизма профессионального развития, что и определяет специфику каждого из них. Точнее, в том, какая направленность является доминирующей с точки зрения каждого подхода. При этом очень трудно полностью развести действие частных механизмов, реализующих каждое направление, трудно выделить их в рафинированном, «чистом» виде. В социально-адаптирующем подходе индивид воспринимает внешнее понуждающее влияние (переход извне вовнутрь), а в личностно-инициализирующем под действием внутренних побуждающих факторов он реализует врожденные способности, проявляя их в социальной среде (переход изнутри вовне). Совокупное действие этих двух диалектически дополнительных механизмов определяет специфику процессов не только развития, но и становления индивида, в том числе и профессионального.

Причем в обоих случаях имеет место как внешнее влияние на индивида (как на объект), так и встречное стремление индивида (как субъекта) к восприятию или нейтрализации такого влияния. Кроме того, каждый подход представляет ПСЛ индивида в виде онтогенеза (индивид выступает в роли объекта – носителя процесса), и в виде активности самого индивида (индивид выступает в роли субъекта – активатора такого процесса). Такая неразведенность представлений (наличие в каждом подходе двух конкурирующих механизмов в разной степени детерминирующих течение процесса ПСЛ; субъектно-объектный характер участия индивида в нем; двойственная пассивно-активная роль индивида) затрудняет четкую экспликацию описанных выше подходов. На первый взгляд может показаться, что речь идет об известной оппозиции средового и генетического детерминизма. Но это не так.

Получается, что социализация и инициализация – это два диалектически противоположных и встречно направленных процесса (социализация: извне внутрь, инициализация: изнутри вовне). Очевидно, что в их единстве и происходит становление личности. Интегрирующим их процессом, по нашему мнению, призван стать процесс **актуализации**, служащий ядром обосновываемого ниже *актуализационно-потенциального подхода*. Этот подход претендует на роль интегративного (ИП) в схеме на рис. 1, где роль ЧП-1 и ЧП-2 играют социально-адаптирующий и личностно-инициализирующий подходы. Если же вести речь о *профессиональном становлении*, то естественно предположить, что оно происходит в результате совместного действия *профессиональной социализации* и *профессиональной инициализации*, т.е. *профессиональной актуализации*.

Поэтому, обобщая имеющиеся определения развития личности, дадим нашу трактовку этого феномена. **Развитие личности** – это объектно-субъектный процесс направленной, необратимой, закономерной актуализации индивида в результате совместного действия двух механизмов – его социализации и инициализации, в единстве и борьбе которых раскрывается внутренне противоречивая сущность этого процесса.

Для наших целей важно, что оба подхода интерпретируют весь жизненный цикл человека, хотя и каждый по-своему. Это позволяет выяснить роль и место личностного и профессионального *развития* индивида и соотнести его с его личностным и профессиональным *становлением*.

Отмеченные нюансы не должны заслонять собой главную проблему, вызванную недостаточно четким разведением понятий становления и развития, в частности профессионального становления и профессионального развития. Рассмотрим их сначала по отдельности, а позже соотнесем между собой.

Главные отличия *развития* от простого изменения заключаются в необратимости, направленности, закономерности и цепной самообусловленности, под которой понимается то обстоятельство, что развитие – это изменение, влекущее за собой новые изменения (самопорождение изменений). Монотонность же изменения не может служить таким отличием, поскольку развитие может носить как монотонный, так и немонотонный (спиральный, пульсирующий, колоколообразный) характер. Направленность изменения может быть и прогрессивной, и регрессивной. В этом смысле и деградация в конце жизни тоже служит одной из стадий развития.

Упомянутое выше выделение трех направлений исследования социализации и инициализации личности (на начальной стадии жизненного цикла человека, локально – по стадиям ПСЛ и комплексно – по всему циклу профессионального развития) указывает на объективную обусловленность такого интереса. Скорее всего, это вызвано специфическим характером механизмов, по-разному регламентирующих процесс развития. Дело в том, что, когда говорят о развитии, то часто имеют в виду разные механизмы его реализации: развитие как становление или угасание, созревание или увядание, совершенствование или деградация, усложнение или упрощение, качественное или структурное изменение, ко-

личественно-качественное изменение и т.д. Причем это могут быть не только механизмы транзитного, но и локально-стадиального диапазона действия.

При этом исследование начального периода жизни позволяет обнаружить «стартовые» механизмы, задающие направление и темп процессов профессионального становления и развития. Локальная ориентация исследований способствует выделению специфических механизмов ограниченного действия, регулирующих процесс ПСЛ в рамках конкретной стадии профессионального развития. Комплексное исследование всего жизненного цикла профессионального развития позволяет оценить роль и место стадии ПСЛ в нем, а также обнаружить транзитные, универсально-инвариантные механизмы, организующие его протекание. Последнее обстоятельство позволит оценить вклад этих общих для всего профессионального развития механизмов в процесс ПСЛ. Понятно, что полная модель процесса может быть построена только на пути интеграции и взаимной интерпретации результатов, полученных в каждом из направлений.

По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. «Развитие, – пишет он, – есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, новых образований, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях».

Эта мысль выдающегося отечественного психолога вытекает из взглядов Гегеля на природу данного процесса, согласно которым универсальным механизмом развития служит регулятив цепного, трехстадийного типа, включающий возникновение противоречия, борьбу между образующими его противоположностями и преодоление этого противоречия (*возникновение → борьба → преодоление*). Между тем, как отмечалось выше, существует большое разнообразие конкретных воплощений этого универсального механизма, специфичных для систем разного типа и для разных условий их существования.

В этом духе, в частности, можно трактовать, если не конкретное воплощение, то, по крайней мере, пафос концепции Э. Эриксона, предлагающего восемь стадий социализации, основным содержанием которых является перманентное разрешение человеком на протяжении всей его жизни восьми типовых конфликтов:

а) первая стадия (от рождения до года) характеризуется конфликтом между доверием и недоверием;

б) вторая стадия (от года до двух лет) характеризуется конфликтом между стыдом и сомнением;

в) третья стадия (от трех до шести лет) характеризуется конфликтом между инициативой и чувством вины;

г) четвертая стадия (младший школьный возраст) характеризуется конфликтом между творчеством и комплексом неполноценности;

д) пятая стадия (юность) характеризуется конфликтом между становлением индивидуальности (идентификацией личности) и путаницей ролей (ролевая диффузия);

- е) шестая стадия (ранний взрослый период) характеризуется конфликтом между близостью и одиночеством;
- ж) седьмая стадия (поздний взрослый период) характеризуется конфликтом между творческой активностью и застоём;
- з) восьмая стадия (старость) характеризуется конфликтом между умиротворённостью и отчаянием.

Становление. Переходя к рассмотрению становления, нужно заметить, что это начальный период личностного и профессионального развития. В социологической и психологической литературе существует три типа определений становления:

- а) как одной из стадий развития;
- б) как синонима развития;
- в) как чего-то отличного от развития.

И для таких различных трактовок существуют определенные причины. В качестве обоснования первой точки зрения укажем на то, что в русском языке **становление** – это возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития. Такая особенность передается глаголами «стать», «становиться» кем-то или чем-то (например, стать хозяином своей судьбы). *Стать* – значит обрести определенный *статус* (например, стать профессионалом) или сформировать специфическую *стать* (суть, характер). Это хорошо видно в словах Ф.И. Тютчева:

*Умом Россию не понять,
Аршином общим не измерить,
У ней особенная **стать**,
В Россию можно только верить.*

В воззрениях Гегеля становление – это процесс формирования предмета, переход из неопределенности в определенность, т.е. переход «чистого бытия» в какую-нибудь определенную форму («наличное бытие»). Это отправной пункт всего последующего развития, начальная точка возникновения, порождения вещей и явлений.

Выходит, что становление – это начальная стадия развития, после которой ставшее продолжает свое изменение как сформировавшееся целое. Кстати, в одном из определений становления прямо говорится, что это достижение определенного состояния в процессе развития.

Имеются основания и для второй точки зрения. Действительно, понятие *становления* имеет длинную историю, уходящую корнями в античную философию. В то время еще отсутствовало представление о развитии как необратимом изменении, и поэтому оно отождествлялось с процессом становления, под которым понималось возникновение одного феномена из другого.

В марксистской литературе становление отождествляется с развитием, в процессе которого происходит переход возможности в действительность. Последнее обстоятельство, видимо, и наложило отпечаток на дальнейшую разработку понятия развития применительно к вопросам социологии и психологии,

где развитие и становление нередко считаются синонимами. Кроме того, причиной такого отождествления может быть совпадение трансстадиальных, сквозных механизмов становления и развития, хотя локальные, стадиальные механизмы могут при этом значительно различаться. Поэтому на первой стадии становление и развитие считаются совпадающими.

Третья трактовка становления как чего-то отличного от развития вызвана, на наш взгляд, тем, что *становление* личности отождествляется с ее *формированием*, с первичным обретением ей своей целостности. Здесь неявно подразумевается, что развиваться может только уже ставшее. Как может развиваться то, что еще не сформировалось, что еще только должно стать? Поэтому в соответствии с такой позицией считается, что становление предшествует развитию, формируя объект, который потом должен начать развиваться.

Попытка сочетать локальные особенности развития с трансстадиальными привела Д.Б. Эльконина к формулированию *закона периодичности развития*. В соответствии с этим законом на каждой стадии развития всегда есть две линии: одна – явная, другая – латентная. Та из них, которая на одной стадии развития была латентной, на другой стадии становится явной. Так, для ребенка младенческого возраста направляющей, явной линией, становится линия развития мотивационно-потребностной сферы («Хочу»), а линия развития операционально-технических возможностей («Могу») остается скрытой, латентной. Однако в следующем возрасте она становится ведущей, подчиняющей себе развитие мотивационно-потребностной сферы. Чередование линий «Хочу» и «Могу» на протяжении периода от 0 до 17 лет укладывается в эту схему.

Напрашивается аналогия из деятельностного подхода, согласно которой деятельность может детерминироваться либо целями (какие средства нужны для реализации поставленной цели?), либо средствами (каких целей можно достичь, имея соответствующие средства?).

Как видим, трактовка развития и становления зависит от того смысла, который явно, а зачастую неявно вкладывают в эти понятия разные авторы. Хотя, разумеется, это просто три разных взгляда на три разные стороны единого процесса, объективно обладающего такой тройственностью.

Видовая модификация общего становления личности – ее **профессиональное становление** – представляет собой многоаспектный, многоплановый, многоэтапный процесс, в результате которого получают свое оформление все необходимые предпосылки для эффективной профессиональной деятельности. Другими словами, это процесс формирования профессионально-личностного потенциала, об особенностях которого речь пойдет ниже.

Между тем, как пишет А.Р. Фонарев, наряду с понятием «профессиональное становление личности» существуют и другие непрофессиональные виды становления. При этом зачастую происходит отдельное рассмотрение человека как личности и как профессионала, подразумевая тем самым, что это суть различные понятия. Действительно, существуют и другие виды *становления* человека: личностное, гражданское, патриотическое и др. Хотя очевидно, что профессиональное становление является лишь частным случаем общего становле-

ния человека в процессе всего жизненного пути. Следовательно, зачастую выпадает анализ целостной личности профессионала, а сама периодизация его становления рассматривается как совпадающая с этапами жизненного пути, и потому жестко ограничена временными рамками.

Другими словами, рассматривать профессионально становление следует в контексте общего становления личности, в рамках общей стадияльной модели становления и развития. Поэтому проведенный нами краткий анализ этих понятий с общих (философских и системных) позиций – необходимая, но далеко не достаточная мера для реализации высказанного императива.

Пытаясь соотнести ПСЛ с жизненным циклом и циклом профессионального развития личности, можно предложить такое обобщенное стадияльное представление этих процессов (рис. 3).

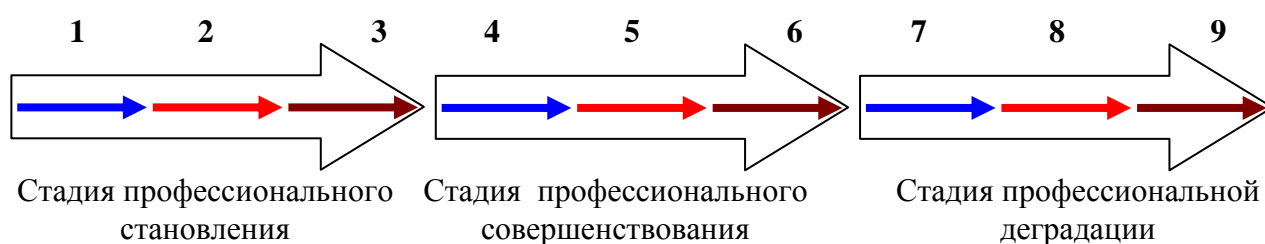


Рис. 3. Стадияльная модель цикла профессионального развития

Этапы профессионального развития, на которые распадаются стадии условно названы так: 1 – этап возникновения профессиональных намерений; 2 – этап общей и профессиональной подготовки; 3 – этап адаптации к профессиональной деятельности; 4 – этап обретения профессионализма; 5 – этап высших достижений; 6 – этап стагнации; 7 – этап утраты профессионально важных качеств; 8 – этап утраты профессиональной мотивации; 9 – этап прекращения профессиональной деятельности.

В стадии профессионального становления можно выделить три этапа:

- 1) этап возникновения профессиональных намерений;
- 2) этап общей и профессиональной подготовки, обретения необходимых профессионально важных качеств;
- 3) этап адаптации к профессиональной деятельности, появления профессиональной компетентности, индивидуального стиля, начала накопления собственного профессионального опыта.

В свою очередь, и средняя стадия профессионального функционирования специалиста проходит, по мнению Л.М. Митиной, три этапа: адаптации, становления и стагнации, которые занимают разное время у разных людей.

В духе предложенной модели профессионального развития мы выделяем несколько другие этапы второй стадии:

- 4) этап обретения профессионализма, способности самостоятельно и с высокой результативностью осуществлять профессиональную деятельность;
- 5) этап высших достижений в профессии, наибольшей эффективности труда;

б) этап стагнации, прекращения роста трудовых показателей, эффективности труда (не зря говорят: «Если нет дальнейшего роста, значит, близок закат»).

Гораздо меньше внимание уделяется третьей стадии. Оно и понятно, здесь человек становится уже не нужным государству и обществу, поэтому и интерес к нему угасает. Ее рассмотрение не входит и в нашу задачу анализа ПСЛ.

Нельзя при этом не заметить, что, как упоминалось выше, Д. Сьюпер, Р. Хейвигхерст и другие ученые, рассматривающие весь цикл профессионального развития, обращают внимание и на эту последнюю стадию, но детально ее не исследуют.

Некоторый интерес к последнему периоду профессионального развития проявляет геронтология и психология старости. Между тем пожилые люди представляют собой ценный и важный компонент интеллектуальных ресурсов общества (около половины из них имеют высшее и незаконченное высшее образование). С другой стороны процесс вынужденного снижения профессионального и, как следствие, социального статуса приводит эту возрастную категорию населения, потерявшую источник дохода от профессионального труда, к борьбе за простое выживание. С учетом сказанного государство должно проводить политику, направленную на уменьшение темпов и масштабов депрофессионализации ветеранов, а также на обеспечение социальных гарантий их благосостояния. Для обеспечения высокой эффективности такой политики требуется более тщательное изучение заключительной стадии профессионального развития человека.

Мы выделяем в этой стадии следующие этапы:

7) этап постепенной утраты профессионально важных качеств;

8) этап постепенной утраты профессиональной мотивации, потери интереса к собственной профессиональной деятельности, хотя может сохраняться интерес к достижениям в соответствующей сфере деятельности вообще;

9) этап прекращения профессиональной деятельности, хотя непрофессиональный труд еще может осуществляться.

Не лишне подчеркнуть, что цикл профессионального развития по времени уже всего жизненного цикла человека. Особенно насыщена изменениями начальная стадия развития – становление человека, которое задает весь дальнейший ход его жизни. Именно поэтому его изучение тоже стало особым направлением исследований. О важности трансстадиального, комплексного изучения говорить вряд ли стоит – это обычная норма системного анализа. Поэтому она позволяет за деревьями увидеть лес, т.е. найти каждому механизму свое место и оценить его роль. При этом сквозь все этапы, транзитным образом формируется профессиональное самосознание и другие профессионально важные качества личности.

Формирование. Отдельно стоит вопрос о понятии формирования, которое часто считают синонимом становления. Во многом это именно так, поскольку **формирование** является универсальным организационным механизмом, обу-

славливающим развитие и становление личности на всех стадиях ее жизненного цикла. Оно служит основным регулятивом этих процессов.

Анализ показывает, что его действие проявляется в двух планах – внешнем и внутреннем. Во внешнем плане предполагается, что формирующее влияние оказывается на индивида со стороны его социального окружения посредством экзогенных факторов. Во внутреннем плане считается, что личность индивида получает самостоятельное оформление за счет эндогенных факторов, в процессе онтогенеза, естественного формообразования. Такая двухплановость порой приводит к недопониманию того, о чем идет речь в каждом конкретном случае.

Поскольку становление и развитие протекают как под действием социализующего влияния среды, так и в результате разворачивания внутренних потенциалов индивида, за счет его инициализации, постольку формирование в этих процессах играет двойственную роль.

Существует большое разнообразие конкретных проявлений действия такого механизма: обогащение-истощение ресурсов личности; активизация-дезактивизация ее потенциалов; приобретение или утрата ей различных компетентностей; освоение новых или отказ от прежних функций, ведущие к универсализации или дисфункции личности; приобретение или лишение каких-то качеств, черт, идеалов, принципов ценностей, обуславливающее обогащение или деградацию личности; вступление во взаимодействие с другими индивидами или со всей социальной средой в целом, иницирующее действие внутренних побуждений, интериоризацию-экстериоризацию, адаптацию-дезадаптацию, социализацию-ресоциализацию и т.д. Их действие может носить как стихийный, так и организованный характер. Главное их назначение – придать форму, оформить нечто как структурно целое и функционально полное.

1.6. Комплексное представление процесса профессионального становления личности

Переходя к рассмотрению цикла ПСЛ, обратим внимание на социально обусловленный характер общего и профессионального развития во взглядах ведущих отечественных психологов.

Так, в своей работе «Проблема возраста» Л.С. Выготский анализирует онтогенез как регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов. По его мнению, «проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики». Понятие «возраст» ученый определяет через представление о *социальной ситуации* развития, под которой понимается специфическое, неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего *социальной*. Социальная ситуация развития, по Л.С. Выготскому, приводит к формированию возрастных *новообразований*. Соотношение этих двух категорий – *социальной ситуации развития* и *новообразования* – задает диалектический характер развития в онтогенезе. Здесь ученый переходит к трактовке социальной среды не как «фактора», а как «источника» развития личности. Вообще в воззрениях Л.С. Выготского

личность справедливо считается понятием социальным, представляющим надприродное, историческое в человеке.

Представление о *социальной ситуации* развития содержательно раскрывается в теории деятельности, разрабатываемой А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным и другими исследователями.

В работах А.Н. Леонтьева каждая стадия развития личности определена местом ребенка в системе общественных отношений и ведущим типом деятельности.

Получается, что среда может не только социализовать, адаптировать индивида к себе, но и побуждать к саморазвитию, инициализировать его.

С учетом сказанного можно признать, что **профессиональное становление** является единым многоплановым многостадийным процессом, который представляет собой цепочку переходов индивида между *социально-формирующими средами* (СФС) с постепенным изменением своего социального и профессионального статуса.

Показанная на рис. 4 транзитно-стадиальная модель процесса ПСЛ отвечает основным принципам социологии управления, социально-технологического и системного подходов (единства системы и среды, этапности, полноты и др.). А стадии ПСЛ могут быть отождествлены с переходами между теми частными СФС, которые индивид меняет в своей жизни: *средняя школа, рынок образовательных услуг, вуз, рынок труда специалистов, сфера труда*.

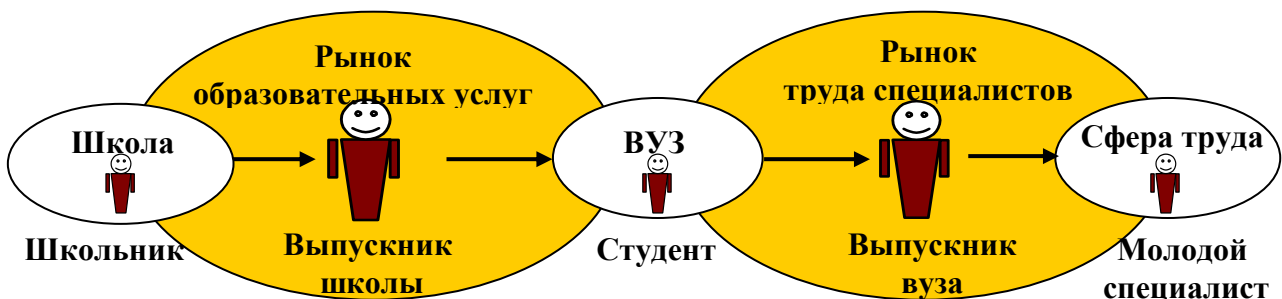


Рис. 4. Прохождение индивида сквозь социально-формирующие среды разного типа

Более схематично эти стадии показаны на рис. 5, по сути, конкретизирующем предыдущий рисунок.

Характерно, что в каждой из СФС индивид обладает вполне определенным статусом, играя поочередно роли: *школьника* (1), *выпускника* средней школы или *абитуриента* (2), *студента* (3), *выпускника* вуза (4), *молодого специалиста* (5). Понятно, что единственным актором, обеспечивающим непрерывность всего процесса, остается сам индивид. Отсутствие преемственности во внешнем формирующем влиянии усиливает требования к его адаптации при переходе из одной СФС в другую. В обеспечении преемственности, взаимной согласованности, трансстадиальности внешнего влияния состоит **первая задача** по управлению процессом ПСЛ.

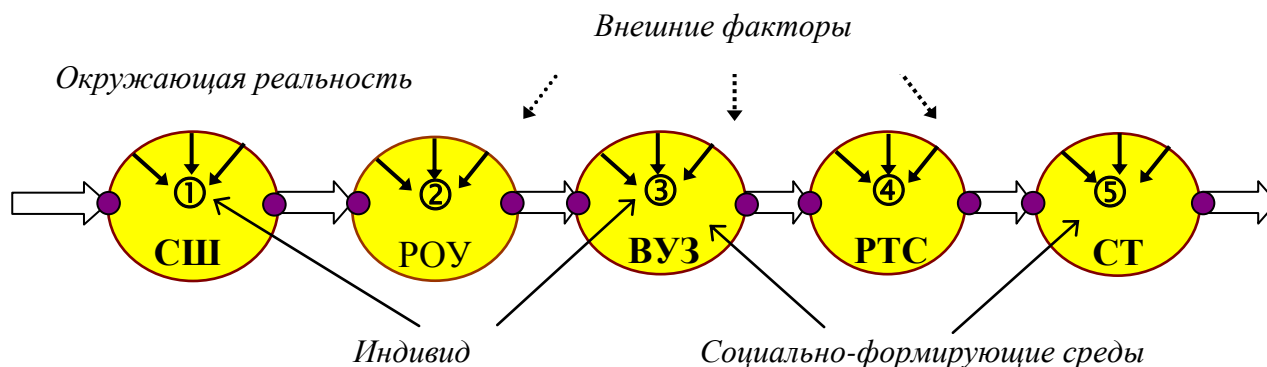


Рис. 5. Транзитно-стадиальный сценарий процесса профессионального становления личности

Большие круги означают очередную СФС, в которую переходит индивид на новой стадии (СШ – средняя школа, РОУ – рынок образовательных услуг, ВУЗ – высшее учебное заведение, РТС – рынок труда специалистов, СТ – сфера труда). Средние кружки с цифрами означают различные социальные роли индивида на разных стадиях ПСЛ. Маленькие темные кружки в начале и конце больших стрелок-переходов означают рубежные состояния начала и окончания перехода между смежными СФС. Большие стрелки означают переходы между СФС. Маленькие стрелки внутри больших кругов означают социально-формирующее влияние на него со стороны окружающей среды. Маленькие пунктирные стрелки вне больших кругов означают социальные, экономические, политические, финансовые, правовые, информационные и другие факторы, влияющие на каждую СФС со стороны окружающей реальности (общества, государства).

Среди факторов такого влияния можно указать на вызовы, запросы и возможности государства и общества, содействие или противодействие индивиду на его жизненном и профессиональном пути, на мотивацию, управление и/или манипулирование процессом его профессионального становления и т.д. Желая сформировать творческую личность, подготовить элитного специалиста, способного предлагать инновационные решения, необходимо усилить действенность личностно-инициализирующего подхода при сохранении оптимальной результативности социально-адаптирующего. Аналогичной точки зрения придерживается, в частности, Е.В. Козлова, вводя понятия акме-факторов и акме-условий, формирующих акме-ориентированную мотивацию индивида. Такова вторая задача оптимального управления процессом ПСЛ.

Важность учета и использования внешних формирующих влияний вызвана падением социальной активности молодежи, ростом инфантильности, отсутствием у нее четко осознанных потребностей, нарастанием иждивенческих настроений и другими негативными тенденциями.

Причем приведенная схема обладает рядом особенностей. Во-первых, в соответствии с динамическим представлением процесса ПСЛ помимо переходов (большие светлые стрелки между средами на рис. 4) в нем можно выделить два типа состояний (режимов движения):

1. Состояния-ситуации: с точки зрения системного подхода это различные режимы функционирования или развития системы, в данном случае – индиви-

да: обучение в СШ, поиск вуза и подготовка к поступлению в него, обучение в вузе, поиск работы, работа по специальности и др. На рисунке это движение осуществляется в рамках больших кругов – СФС.

2. Состояния-события: с точки зрения системного подхода это моменты начала или окончания определенного перехода между состояниями-ситуациями (поступление в СШ, окончание СШ, выход на РОУ, поступление в вуз, начало обучения в вузе, окончание вуза, выход на РТС, поступление на работу, профессиональное совершенствование, смена работы и т.д.). На рис. 4 им соответствуют точки сопряжения начала или конца стрелок с большими кругами – очередными СФС. Это рубежные (дискретные) состояния.

Во-вторых, такое представление свободно от указанных выше методологических недостатков стадийных моделей. Об этом говорит относительная автономность СФС, специфичность механизмов внешнего влияния на индивида, различная степень его «профессионализации» в каждой из них и т.д. С другой стороны, оно содержит в себе формально-хронологический, профессионально-логический и содержательно-психологический аспекты, присущие стадийным моделям.

В-третьих, подобный сценарий окажется полезным и удобным средством как для анализа соответствующей проблематики, так и для организации управления процессом ПСЛ. Он определяет роль и место трех отмеченным выше направлениям изучения ПСЛ: на стадии становления, локально-внутристадийно и в целом по всему жизненному циклу профессионального развития.

Тема 2. Основные представления и понятия актуализационно-потенциального подхода

2.1. Представления об актуализации и самоактуализации

Необходимость двустороннего рассмотрения процессов профессионального становления и профессионального развития личности создает предпосылки для детальной проработки комплексного подхода. Как отмечалось выше, сформулированные направления рассмотрения ПСЛ ориентированы на описание двух взаимно дополнительных обликов этого процесса. При этом интегративным, т.е. вбирающим в себя эти направления, может стать актуализационный подход, точнее, его расширенная и методологически отрефлексированная версия, названная нами **актуализационно-потенциальным подходом (АПП)**, который сформирован на базе четырех источников:

- а) теории актуализации и самоактуализации личности;
- б) учения о ее возможностях и потребностях;
- в) общенаучной концепции потенциала;
- г) механизменной трактовки системных процессов.

Говоря о *первом источнике*, заметим, что теория актуализации и самоактуализации сформировалась в работах зарубежных (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) и отечественных (А.Г. Асмолов, П.И. Пидкасистый, В.И. Слободчиков, Л.М. Фридман и др.) психологов. В философско-методологическом и культурологическом аспектах эту теорию развивают Л.И. Антропова Л.Г. Брылева, И.А. Винтин, Е.И. Исаев, Н.Л. Кулик, К.Ч. Мухаметджанов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.

Понятие «самоактуализация» было предложено психотерапевтом К. Гольдштейном в книге «Организм. Холистический подход» (1939). Автор считал, что любой организм, и в особенности человеческий, стремится к актуализации тех возможностей, которые заложены в нем от природы. Процесс выявления этих возможностей Гольдштейн и назвал **самоактуализацией**, рассматривая ее в качестве основного мотива и цели человеческой жизни.

Во многом сходных взглядов придерживался К. Роджерс, который писал, что стремление к актуализации, как разворачиванию *потенциальных способностей*, присуще даже животным, оно коренится в личностном ядре человека и является выражением его истинной природы.

Понятие самоактуализации подхваченное и развитое А. Маслоу, получило у него статус высшей потребности человека в соответствии с построенной им «пирамидой потребностей». Основной в его теории стала проблема внутренних побуждений человека к самоактуализации (самопроявлению личности) или стремления к удовлетворению своих врожденных и приобретенных потребно-

стей, в том числе и в своем профессиональном росте. Ученый полагал, что у самоактуализирующихся людей *мотивом поведения чаще всего является радость от использования своих способностей* (побуждение), и этим они отличаются от людей, которые пытаются удовлетворить свои потребности в том, чего им недостает (понуждение). Самоактуализация проявляет себя «через увлеченность значимой работой», пишет А. Маслоу.

Причем на высших уровнях иерархии потребностей мотивы поведения людей, их личностный выбор в наибольшей степени отличается друг от друга. При этом, по мнению ученого, действительно правильный выбор – это тот, который ведет к самоактуализации.

Несколько неожиданно подошел к этой проблеме в конце 70-х гг. прошлого века Э. Шостром. Соглашаясь с трактовкой актуализации как проявления внутренних возможностей личности, он делит всех людей на манипуляторов и актуализаторов. С его точки зрения, *манипуляторы* – это многогранные личности, грани которых находятся в антагонистическом противоречии, и которые рассматривают себя и других людей как объект воздействия. *Актуализаторы* тоже представляют собой многогранные личности, но их грани взаимно дополняют друг друга, а люди такого типа рассматривают себя и других в качестве самостоятельных существ, обладающих безусловной ценностью.

Причем внутренние противоположности рвут манипулятора на части, поэтому он предпочитает удовлетвориться какой-то одной из них. Актуализатор же развивается путем интеграции противоположностей в единое целое своей личности. В обоих случаях речь ведется об использовании манипуляционных и актуализационных *потенциалов*, смысл которых у автора остается в должной мере не раскрытым. Однако он замечает, что вторые проистекают из первых.

Для манипулятора жизнь – борьба, которая требует специально разработанных стратегий и тактик, овладения приемами и играми, необходимыми для выживания. Актуализатор рассматривает жизнь не как битву, а как процесс постоянного роста, в котором признание окружающих не нужно завоевывать, так как по мере развития человека оно естественным образом придет к нему само. Манипулятор является продуктом рыночного и научного подходов, рассматривающих человека как товар или как объект. Вообще, по мнению автора, рыночная ориентация современного общества чрезвычайно затрудняет актуализацию личности, она обезличивает человека, лишает его индивидуальности.

Э. Шостром видит отличие актуализационного подхода от акмеологического. Плод самоактуализации, пишет он, не совершенство, а радость жизни, которая приходит благодаря интеграции сильных и слабых сторон нашей натуры. В этом он солидарен с А. Маслоу.

Что касается приложений актуализационного подхода к проблеме описания ПСЛ, то в последнее время появляется все больше работ феноменологического плана, в которых зачастую неявно используются понятия личностного ресурса, потенциальных возможностей, готовности к самостоятельному принятию решений, активизации способностей, самоактуализации личности и т.д. Наиболее часто к таким понятиям и представлениям прибегают адепты деятельностного,

развивающего и акмеологического походов, что находит свое применение в концепции ПСЛ как процесса актуализации профессиональных возможностей личности. А.А. Деркач, например, считает, что современное образование призвано создать у молодежи широкий арсенал возможностей и потенциалов. К рассмотрению процесса личностно-профессионального становления как перехода возможности в действительность призывает Н.В. Козлова и т.д.

Как отмечают некоторые авторы, теория актуализации далека от завершения, она остается, скорее, познавательным подходом. При этом можно согласиться с С. Мадди, считающим, что для построения формально полной теории актуализации необходимо дать ответ на три главных вопроса:

- а) в чем состоит содержание врожденных потенциальных возможностей;
- б) в чем заключается природа самой тенденции актуализации;
- в) как взаимодействуют врожденные потенциальные возможности с тенденцией актуализации.

Конструктивную роль актуализационного подхода мешают увидеть имеющиеся недостатки. Главным из них служит ориентирование процесса актуализации только на проявление потенциальных *возможностей* личности при почти полном игнорировании актуализации его *потребностей*.

Действительно, как пишет в третьей главе своего труда С. Мадди, взявшийся анализировать существующие теории личности: «Можно подумать, что Маслоу на основании интуитивно очевидной разницы между стремлением актуализировать *способности* и стремлением удовлетворить *потребности* выживания, признавая неотъемлемую мотивационную природу последнего, не смог устоять перед искушением симметрии, порождаемой расширением мотивационной модели и на тенденцию актуализации (курсив наш)».

Представляется, что здесь сказывается недостаточная методологическая корректность самого автора, для которого «интуитивно очевидна» однопредметность самоактуализации, ее обращение только к возможностям при игнорировании потребностей. Так, отмечая слабость большинства теорий актуализации, вызванную отсутствием в них представления о содержании врожденных потенциальных возможностей, А. Мадди подчеркивает, что в этом смысле теория самоактуализации Маслоу выгодно отличается от них. И далее, раскрывая содержание этих *возможностей* посредством введенных Маслоу *потребностей* в самоактуализации и когнитивном понимании, он пишет: «...эти две *потребности* относятся к различным сторонам врожденных потенциальных *возможностей*, которые развертываются благодаря реализации тенденции актуализации (курсив наш)».

Еще одним недостатком этого подхода служит отсутствие четкого, обоснованного разведения понятий актуализации и самоактуализации. Отметим и односторонность подхода, вызванную доминированием психологических факторов при почти полном игнорировании социальных. Кроме того, существует множество мелких, но от этого не менее важных проблем методологического плана, которые заметно снижают его объяснительную и эвристическую ценность.

2.2. Возможности и потребности как предметы актуализации личности

Поясним сущность и смысл *второго источника* АПП. Дело в том, что традиционное сведение актуализации только к актуализации *возможностей* индивида неправомерно. Необходима актуализация и его *потребностей*.

В самом деле, возможности не бывают сами по себе, они всегда для чего-то, для какого-то вида активности. Поэтому, когда говорят о возможности, не понятно в реализации какого вида активности их предполагается использовать? Одно дело – это возможности к обучению, другое дело – к труду, третье – к отдыху. Индивид способен актуализировать множество таких активностей, и каждая будет предполагать наличие специфических возможностей для своей реализации. Именно поэтому, не зная той профессии, которую выберет учащийся, общеобразовательная школа раньше готовила его на все случаи жизни, формируя *гармоничную, всесторонне развитую личность*. И вопрос об определении необходимых возможностей (способностей, знаний, умений, навыков) стоял не очень остро. Это и служило обоснованием традиционной трактовки актуализационного подхода. Реализация такой задачи осуществлялась в рамках парадигмы «багажа знаний», предполагающей сообщение учащемуся как можно большего объема фундаментальных знаний, на базе которых он мог бы выстроить свою профессиональную траекторию.

Однако теперь ситуация изменилась. Тотальная экспансия рыночных отношений затронула и систему образования. Теперь де-факто такой задачей стало *оказание образовательных услуг*, что предполагает некоторую избирательность актуализуемых возможностей.

Изменилась и парадигма образования – оно приняло форму «содействия поиску места в жизни», что тоже предполагает определенную индивидуализацию развития. Не случайно специализация становится все более ранней (профильное обучение, кружки по интересам, профессиональная ориентация и др.).

И если широта образования в прошлом обеспечивала человеку возможность ориентироваться в море знаний, то сейчас признается необходимость формирования возможностей для непрерывного образования в сложно меняющемся мире профессий и человеческих отношений, что позволит работнику следовать в фарватере инновационного развития экономики.

Своеобразие складывающейся ситуации состоит также и в том, что с точки зрения ПСЛ обе задачи, решаемые общеобразовательной школой, приводят к промежуточным целям. Конечную же реализует профессиональная школа. В прошлом такой целью была *подготовка узкого специалиста*. В наши дни ей должна была бы стать подготовка *профессионала* (но фактически эта задача остается не решенной), т.е. работника, способного самостоятельно решать весь круг задач, входящих в его компетенцию.

Таким образом, вместо характерного для прошлых лет перехода от универсализации к узкой специализации в наши дни возникает прямо противоположная ей тенденция перехода от возрастающей ранней специализации к возрастающей же поздней универсализации, которая прослеживается в высшей шко-

ле: не случайно все большее количество вузов трансформируется в университеты. И эта тенденция вроде бы возвращает нас к исходной точке, когда возможности формировались безотносительно к потребностям, впрямую, на всякий случай. Но этот переход диалектичен, он осуществляется на более высоком витке спирали развития, под действием запросов инновационной экономики.

Между тем при всей важности возможностей, которыми обладает индивид, они становятся бесполезным балластом, если он не знает, к чему их можно применить. *«Зачем дорога, если она не ведет к Храму?»*. Для этого нужна четко осознанная потребность.

В последнее время все чаще речь заходит о потребности индивида в получении образования, самоопределении, профессиональном труде, освоении нового, самоизменении, самореализации, самоуважении, достижении общности с другими, признании заслуг, достижении лично и социально значимых рубежей, определенной жизненной позиции и общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию и т.д. Однако эти потребности присущи не всей современной молодежи.

Психологи считают, что воспитание потребностей является одной из центральных задач формирования личности. Не случайно говорят, что ничему не научишь человека, не научив его хотеть. Именно это и имел в виду А. Маслоу, положивший в основу своей теории самоактуализации иерархическую структуру человеческих потребностей.

Действительно, процесс самоактуализации, по мнению некоторых авторов, в первую очередь К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Левина, предполагает «мотивационное» содержание, т.е. не только разворачивание возможностей, но и реализацию потребностей. Так, по мнению К. Гольдштейна, любая потребность – это состояние дефицита, мотивирующее человека на его восполнение. Это восполнение, или удовлетворение потребности и есть самоактуализация или самореализация.

Очевидно, что без наличия этих двух детерминант (возможности и потребности) активность человека не может быть результативной. Она сведется либо к прожектерству и пустым мечтаниям, если потребности не будут подкреплены соответствующими возможностями, либо выродится в бесцельные метания и шараханья, если возможности не получат четкой ориентации, предмета своего приложения. Другими словами, эти феномены соотносительны, т.е. имеют смысл не сами по себе, а только друг относительно друга.

Вообще, взаимоотношения между такими детерминантами активности индивида как возможности и потребности носят сложный многоплановый характер. Во-первых, наличие определенных возможностей детерминирует процесс формирования потребностей. Так, ребенку, имеющему хороший музыкальный слух, родители посоветуют поступить сначала в музыкальное училище, а потом – в консерваторию. С другой стороны, и потребность формирует запросы к наличию соответствующих возможностей для своей реализации, детерминирует их. Скажем, для получения профессии инженера необходимо хорошо знать математику, физику, уметь читать чертежи, иметь пространственное во-

ображение и др. Поэтому первый тип отношений между возможностями и потребностями сводится к их взаимной детерминации, взаимному обуславливанию в процессе формирования их как двух видов потенций.

Во-вторых, это вопрос о равноправии или доминировании возможностей и потребностей, который может быть поставлен так: «Симметрична ли роль этих двух видов потенций в процессе их взаимной детерминации?». Заметим, что многими исследователями неявно допускается доминирование потребностей индивида над его возможностями. Такое предположение лежит, в частности, в основании деятельностного подхода, который представляет деятельность как трехстадийный процесс, включающий стадии целеполагания, целеопределения и целереализации. При этом в рамках первой стадии на основании выявления потребности определяется цель, а на второй стадии она конкретизируется путем определения возможностей ее реализации.

Вместе с тем существует и обратный порядок детерминации. Так, например, реальный выбор профессии, которую хочет получить индивид, или по которой он согласен работать, может быть сделан не под влиянием потребностей, а исходя из имеющихся возможностей (например, при выборе дополнительного приработка или при «подвернувшейся» вакансии для женщины с маленьким ребенком), под влиянием спроса на профессию, хотя она может и не отвечать внутренним потребностям индивида (например, в условиях экономического кризиса для безработного), из соображений удобства (например, получение профессии в филиале столичного вуза, дислоцированного по месту проживания молодого человека) и т.д.

В последнее время выпускники школ все чаще выбирают вуз и даваемую им профессию, исходя именно из имеющихся возможностей. Здесь потребность может быть или еще не осознанной или принесенной в жертву существующим возможностям. Поэтому преобладание потребностей индивида над его возможностями оказывается относительным, особенно на поздних стадиях ПСЛ. Таким образом, можно сделать вывод о том, что определяющая роль той или иной детерминанты поведения субъекта носит ситуативный характер: в одних случаях доминируют потребности, в других – возможности.

В-третьих, важно определить, какой тип потенций формируется раньше в процессе ПСЛ – профессиональные возможности или профессиональные потребности? Другими словами, что может быть истолковано как хронологически первичное, старшее в процессе ПСЛ? Может показаться, что потребности получают свое оформление и осознание раньше, чем соответствующие возможности индивида. Тем не менее, как показывают многочисленные исследования, они формируются параллельно, однако на первых стадиях ПСЛ пока «не находят» друг друга. Позже, в процессе профессионального выбора под воздействием взаимной детерминации эти два множества (возможностей и потребностей индивида) налагаются друг на друга, отсекая не соответствующие друг другу детерминанты (рис. 6).



Рис. 6. Соотношение возможностей и потребностей личности

А те же из них, что лежат в зоне пересечения этих кругов Эйлера, образуют такое множество потенциалов, которое позже может получить свое оформление в виде *профессионально-личностного потенциала* субъекта, рассматриваемого в работах таких авторов, как И.Л. Маноха, Н.Э. Пфейфер, С. Заруцкий и др. Тем самым налагается первое ограничение на состав потенциалов, которые должны быть актуализованы. Среди них важны не любые возможности, а такие, которые релевантны соответствующим потребностям, и наоборот.

Другое ограничение на количество актуализуемых потенциалов проистекает из некорректности тезиса о необходимости актуализации всех их без исключения, в рамках парадигмы «всестороннего развития личности». Это утверждение, может быть и верное с точки зрения психологии, рассматривающей изолированную личность, далеко не бесспорно с точки зрения социальной, где личность выступает в связи со своим окружением. Ведь известно, что в каждом из нас присутствуют многие негативные потенциалы, развитие которых обуславливает девиантное и делинквентное поведение людей, оказывающее пагубное влияние на окружающих. Поэтому важна актуализация не всех возможных, а только социально приемлемых потенциалов.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что объект актуализации имеет двойственную природу, обладает как бы двумя гранями – *потребностной* и *возможностной*. Другими словами, среди актуализуемых потенциалов присутствуют не сформировавшиеся и/или не осознанные *потенциальные потребности* и не получившие своего оформления и явного выражения *потенциальные возможности*, которые после своего оформления становятся актуальными детерминантами предстоящей активности индивида (табл. 2).

Таблица 2

Типы актуализуемых потенциалов

Потенции	Состояние потенциалов	
	потенциальное	актуальное
Возможности	Потенциальные возможности	Актуальные возможности
Потребности	Потенциальные потребности	Актуальные потребности

Вести речь о других качествах личности, не попадающих в эти два класса (возможностей и потребностей), в рамках АПП неуместно и избыточно, поскольку: а) нарушает ограничение, налагаемое «бритвой Оккама»; б) вызвано ограниченностью любой модели; в) не дает ничего принципиально важного для

понимания особенностей ПСЛ (как могут повлиять, например, футбольные предпочтения или умение подтягиваться 100 раз на профессиональное становление юноши, желающего стать математиком?).

Заметим так же, что возможности, как и потребности, присущи не только индивиду, но и обществу.

2.3. Понятие возможности

Проблема определения понятия. Рассматривая понятие *возможности*, в частности, *возможности человека*, можно увидеть, как широко оно употребляется по разным поводам и в различных контекстах. Создается впечатление, что речь идет о чем-то само собой разумеющемся, не требующем изучения и специальных пояснений. Поэтому, говоря о возможности, нельзя не заметить, что тут приходится иметь дело с явлением, к которому давно привыкли, но которое еще не стало привлекать внимание методологов, социологов, психологов и педагогов. Гегель, отмечая разницу между известным и познанным, писал: «Известное вообще – оттого, что оно известно, еще не познано». В полной мере это относится и к возможностям. Ситуация осложняется наличием междисциплинарных барьеров в науке и узкой специализацией в практике. Это приводит к изолированному применению рассматриваемого понятия в различных областях знания.

Как философская категория **возможность** выступает альтернативой действительности («возможность» – «действительность»). Эта диада семантически близка к оппозиции «виртуального» и «реального» и, видимо, подсознательно используется именно в этом смысле. Поэтому не случайно в качестве меры такой возможности используют понятие *вероятности*, что предполагает наличие условий для актуализации некоторого потенциального явления, факт актуализации которого называют *событием*. Например, существует возможность (определенная вероятность, шанс) получения высокооплачиваемой работы, а ее получение становится событием в жизни человека.

На общенаучном ярусе общности речь идет не о *возможности*, а о *возможностях*. При этом между единственным и множественным числом, казалось бы, одного и того же слова существуют заметные различия. Трактовки последнего гораздо разнообразнее и зачастую заменяются синонимичными ему терминами, которые помогают вскрыть разные смыслы и значения этого полисемичного, синкретичного понятия.

Выведение понятия «возможности» из категории «возможность» служит важнейшей причиной редукции актуализационного подхода только к актуализации возможностей при полном игнорировании необходимости актуализировать и потребности. Ситуация во многом напоминает соотношение между существительными «метод», «методика» и прилагательными «методический», «методологический». В последнем случае не сразу разберешься из какого существительного какое выводится прилагательное. Хотя общепринято выводить прилагательное «методический» из существительного «методика», а «методологический» – из термина «метод».

Различие понятий «возможность» и «возможности» вызвано, на наш взгляд, следующими причинами. Во-первых, их разной позиционированностью. *Возможность* характеризует определенную ситуацию или событие, играя роль их атрибута (возможность наступления какого-то события, возможность выхода из некоторой ситуации), а *возможности* характеризуют некоторого субъекта предстоящей или осуществляемой активности и являются собой его атрибуты (например, возможности выпускника вуза по нахождению хорошей работы).

Во-вторых, *возможность* остается неактуализованной абстракцией (откуда и прилагательное «возможный»), а *возможности* – это актуализованные, вполне реальные атрибуты субъекта (его способности, ресурсы, средства), которые он может временно не использовать, если они предназначены для реализации еще только предстоящей активности (тогда они являются его *потенциалами*), либо может использовать, если такая активность реализуется (тогда они образуют его *потенциал*).

Для прояснения ситуации выделим синонимическую группу видовых понятий, концентрирующихся вокруг родового понятия «возможности» (рис. 7).

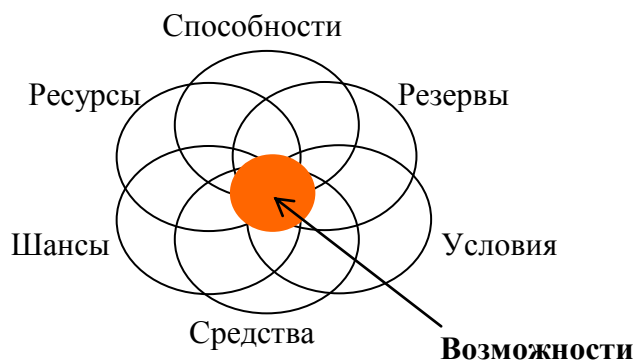


Рис. 7. Схема синонимической группы «Возможности»

Общая зона пересечения кругов – значений синонимических понятий – дает смысл центрального понятия «возможности». Строгий подход к их разведению требует идентификации каждой зоны пересечения значений всех синонимических понятий, но не будем углубляться в процедуру разведения. Это задача отдельной работы. В данном же случае мы применим метод разведения понятий только для систематизации элементов приведенной на рисунке синонимической группы.

Типы актуализуемых возможностей. Анализируя приведенную на рис. 6 группу синонимов, каждый из которых как бы «подсвечивает» соответствующую сторону (частное значение) родового понятия «возможности», можно разбить ее на две подгруппы. В первую войдут внутренние возможности, имманентно *присущие* индивиду, а во вторую – внешние, *принадлежащие* ему возможности.

Что касается возможностей общества, то здесь тоже можно выделить две подгруппы: одна *присуща* обществу как среде, а другая *принадлежит* ему как субъекту (табл. 3).

Систематика актуализуемых возможностей

Тип обладателя	Формы обладания возможностями	
	Присущие	Принадлежащие
Индивид	Присущие индивиду как личности	Принадлежащие индивиду как субъекту
Общество	Присущие обществу как социальной среде	Принадлежащие обществу как субъекту

Актуализуемые возможности индивида допускают следующую систематизацию. Во-первых, можно выделить возможности *присущие* индивиду как личности. К ним относятся его *врожденные* способности к определенным видам активности (социальной, психологической, физической, духовной и др.), а также *приобретенные* – знания, умения, навыки, компетентности, т.е. имманентные качества личности, позволяющие реализовать имеющуюся потребность. Назовем все их условно **способностями**.

Во-вторых, можно выделить возможности *принадлежащие* индивиду, но такие, которые характеризуют его не как личность, а как *субъекта* некоторой активности (в данном случае – деятельности), которыми он *владеет* и может пользоваться по своему усмотрению. Среди них выделим *средства* и *ресурсы*.

К **средствам** относятся:

а) возможности *инструментального* характера (инструменты, приборы, техника и др.);

б) возможности *организационного* характера (методы, программы, технологии проведения работ, стратегии поведения, способы действия, каналы получения информации и т.п.);

в) возможности *информационного* характера (сведения, справочники, базы данных, библиотеки, документы, информация СМИ и т.п.);

г) *материалы* (бумага, металл, строительные материалы, комплектующие детали, запасные части, метизы и т.д.) и др.

Средства определяются и противостоят целям, которые являются выражением потребностей. Это ключевое понятие деятельностного и программно-целевого подходов.

К **ресурсам** (от франц. *ressource* – вспомогательное средство) относятся внешние и внутренние возможности индивида, которые могут быть ему *присущи* (внутренние ресурсы личности, например, жизненные силы) или которые ему могут *принадлежать* (внешние ресурсы субъекта, например, деньги). И в этом смысле они носят двойственный характер, как бы вбирая в себя специфику и способностей личности и средств субъекта. В этом состоит их первая особенность.

Вторая особенность ресурсов, как разновидности возможностей, заключается в том, что они представляют собой их *расходуемую* (возобновляемую или не возобновляемую) разновидность, например, социальные ресурсы, природные

ресурсы, экономические ресурсы, административный ресурс (при этом расходуется доверие к власти).

При этом они характеризуют не только человека, но и внешнюю среду, и ту активность, которую он реализует. Ведь любая деятельность, особенно технологизированная, не может зависеть только от личностных, внутренних особенностей индивида, она требует для своего осуществления определенных внешних ресурсов. Скажем, для деятельности по поиску работы и трудоустройству от любого выпускника вуза требуется наличие одних и тех же ресурсов: желания найти работу (внутренние ресурсы) и/или связей и статуса его родителей (внешние ресурсы). Порой даже говорят о ресурсном подходе, в экономике широко используется ресурсный анализ и т.д.

Тесно связанным с ресурсом является понятие **резерва**, под которым понимается присущий или принадлежащий личности или субъекту запас временно не растроченных ресурсов. Это потенциальные, латентные, зарезервированные возможности, которые могут быть задействованы при реализации определенной активности (ср. резервы организации). После их активизации они становятся ее ресурсами. Этот термин является ключевым в военном деле, экономике, управленческой практике и др. Другими словами, разные ипостаси и роли человека предполагают и разный смысл у обладаемых им возможностей.

Актуализуемые возможности общества тоже имеют две разновидности, которые не зависят от индивида, не контролируются, но учитываются или даже используются им при осуществлении своей активности.

Во-первых, это возможности имманентно *присущие* обществу (или СФС) как окружающей *среде*. Это **внешние условия**, под которыми понимается такая их разновидность, которая сама по себе не инициирует удовлетворения потребностей, но создает предпосылки для этого, детерминируя процесс такого удовлетворения. Это совокупность определенного набора внешних факторов, способствующих или препятствующих реализации имеющихся потребностей индивида (наличие соответствующих законов, нужных вузов, развитой экономики, общего уровня благосостояния народа, дешевого транспорта и т.д.).

Во-вторых, это возможности общества или СФС как *субъекта*. В данном случае ему *принадлежат* необходимые средства и ресурсы, которые он может использовать для содействия и управления процессом ПСЛ.

Среди *способностей* общества и государства можно отметить способность гибкого, оперативного реагирования на возникающие вызовы; способность к инновационному развитию, включающую способность к опережающему развитию системы образования, повышению качества профессиональной подготовки молодежи; способность к быстрому техническому перевооружению производства, выходу на передовые рубежи по внедрению прогрессивных технологий, снижению уровня безработицы среди молодых специалистов и др.

К *средствам* общества и государства относятся законодательные акты, существующие организационные технологии, социальные институты, СМИ, рычаги управления, властные полномочия и др.

Универсальными *ресурсами* служат финансы, материальные ценности, время, настрой в обществе, авторитет власти и т.д.

Ситуативный характер актуализуемых возможностей. У каждой СФС имеются свои способности, средства и ресурсы, которые определяют их роль в процессе ПСЛ. Так, можно говорить о возможностях обучения и воспитания подрастающего поколения (СШ), подготовки специалистов (вуз), трудоустройства (СТ) и т.д.

По характеру такого проявления возможности бывают актуальными и потенциальными, явными и неявными, индивидуальными и общественными (государственными), существенными и не существенными, благоприятными или неблагоприятными и др.

Эти детерминанты внутренне противоречивы: возможности индивида противоречат друг другу, возможности общества часто взаимно исключают друг друга. Что касается взаимоотношения возможностей индивида и социальной среды, то они тем более не всегда соответствуют друг другу.

Подводя итоги рассмотрению понятия возможностей, отметим, что с точки зрения социологии они характеризуют не просто субъекта, взятого самого по себе, а субъекта, находящегося в определенных внешних условиях. Другими словами, возможности идентифицируют конкретную ситуацию, в которой находится субъект, и те потребности, которые он хочет удовлетворить. Действительно, способности или имеющийся ресурс носят относительный характер, поскольку приобретают ту или иную значимость в зависимости от роли, которую они играют в предстоящей активности индивида. Скажем, блестящее знание латинского языка вряд ли может считаться способностью для профессионального футболиста или запас времени, важный сам по себе, не является ресурсом для узника.

Инструментальные средства тоже определяются целями, преследуемыми индивидуальным или групповым субъектом, а также условиями их применения. Например, методы психотерапии, скорее всего, не помогут в решении сложных дифференциальных уравнений, а демократические способы управления порой приводят к негативным результатам в обществах, не обладающих соответствующей политической культурой, народными традициями, уровнем развития экономики.

Как отмечалось выше, для характеристики не субъекта, а события или ситуации, используется понятие **шанса**, который представляет собой такую разновидность возможности, которая проявляется в форме легкой достижимости потребности, что вызвано наличием или отсутствием проблем на пути такого достижения. Это понимание возможности как наличия некоторого удобного случая, удачного стечения обстоятельств, например, есть возможность (шанс) поступить в столичный вуз. Здесь мы вернулись к философскому (виртуалистскому) пониманию возможности и ее меры – вероятности.

Таков спектр значений синонимической группы «возможность», позволяющий ощутить, если не смысл, то хотя бы значения этого понятия.

2.4. Понятие потребности

Проблема определения понятия. Обычно под **потребностью** понимают внутреннее состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо. Субъективно потребности переживаются в форме желаний, влечений, стремлений, а успешность их реализации – в форме оценочных эмоций. Сами потребности при этом могут не осознаваться. Актуальные, осознанные потребности повышают готовность субъекта к осуществлению предстоящей активности, которая инспирируется различными типами активаторов («мотивирующих факторов»), среди них наиболее распространенными являются два основных: *понуждение* и *побуждение*, которые выступают противоположными формами проявления потребности (табл. 4).

Таблица 4

Примеры двух форм проявления потребности

Формы проявления потребности	
Понуждение	Побуждение
Заставить	Увлечь
Понудить	Склонить
Вынудить	Убедить
Принудить	Воодушевить
Обязать	Вдохновить
Подтолкнуть	Заинтересовать

Понуждение проистекает из нужности, вынужденности, а побуждение – от будить, побудка. При этом, как пишет В. Даль: «*Иной побуждается желанием добра, другой – суетностью*». Поэтому первая форма потребности представляет собой такой активатор личности как *нужда*, а второй – как *влечение*

Нужда, взятая сама по себе, – это не всегда внутренняя потребность: человек порой совершает поступки, к которым его *вынуждают* внешние обстоятельства («*нужда заставила*»). В любом случае *нужда* служит причиной, а, значит, механизм детерминации человеческой активности носит в этом случае *каузальный* («толкающий») характер. Активность индивида проявляется в виде *поступков* (детерминируются *стимулами*) и *поведения* (детерминируется *причинами*). Именно такое понимание человеческой активности и ее детерминации лежит в основе *бихевиористического* подхода.

Влечение, являющееся первичным эмоциональным проявлением потребности, напротив, чаще вызвано внутренними источниками, оно *побуждает* человека к какой-нибудь активности. В этом случае оно увлекает человека, и, значит, механизм детерминации человеческой активности в этом случае носит *телеологический* («притягивающий») характер. Активность индивида проявляется в виде *действий* (детерминируются *целями*) и *деятельности* (детерминируется *интересом*). Именно такое понимание человеческой активности и ее детерминации лежит в основе *деятельностного* подхода.

Здесь возникает семантический казус: с одной стороны, потребность – это ощущение нужды в чем-нибудь (и тогда она понуждает человека), а, с другой стороны, потребность воплощается во влечении, которое является побудителем (и тогда оно побуждает человека). Отсюда вытекают два альтернативных и дополнительных способа социального управления: «метод кнута» (управление через понуждение, формальное администрирование, стимулирование) и «метод пряника» (управление через увлечение, социальный менеджмент, мотивацию).

Потребность при этом может быть представлена как объединение соответствующих кругов Эйлера, демонстрирующих соотношение объемов понятий нужды и влечения (рис. 8).



Рис. 8. Соотношение базовых активаторов личности

Каждое из них вне зоны пересечения представляет самостоятельный активатор. Но имеет место и зона, в которой трудно отделить эти влияния друг от друга, определить, что же является активатором в данном конкретном случае – нужда или влечение. Например, отказ молодого человека получать высшее образование может быть продиктован как отсутствием средств (нужда), так и нежеланием учиться (отсутствие влечения к учебе). Возможно, что именно для подобных случаев строил свою пирамиду потребностей Маслоу. Наличие такой зоны неразведенности понятий вынуждает некоторых авторов неявно их отождествлять.

Другими словами, можно сказать, что имеют место как однозначно идентифицируемые формы потребности (нужда или влечение), так и неоднозначно идентифицируемая ее форма.

Типы актуализуемых потребностей. Дальнейший анализ потребности показывает, что она расщепляется на две разновидности: *значимое* и *востребованное*. Представляется, что **значимость** – понятие внутреннего плана, характеризующее степень осознания индивидом или обществом важности для себя предмета данной потребности. Это характеристика терминальной ценности чего-нибудь.

Востребованность же – понятие внешнего плана, означающее необходимость чего-то, обладающего определенными социально значимыми, модными или престижными качествами. При этом неявно подразумевается наличие определенных возможностей по удовлетворению востребованного. Другими словами, востребованность в отличие от значимости является двухракурсным феноменом, включающим потребностный и возможностный ракурсы, о чем будет сказано ниже.

Значимость и *востребованность* (ведущей деятельности, образования, профессии и т.д.) служат другими важнейшими активаторами индивида. При-

чем они оба детерминируют его активность, именно совместное их действие определяет специфику актуализации личности. И чем сильнее они различаются, тем сложнее характер такой актуализации. Хотя между значимостью и востребованностью может и не быть расхождения. Это идеальный вариант, обозначенный как **(З + В)** на рис. 9.

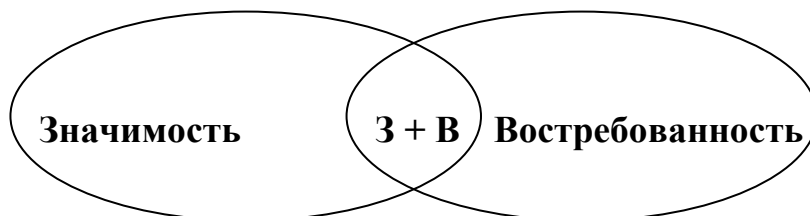


Рис. 9. Соотношение значимости и востребованности

Еще раз подчеркнем, что такая амбивалентность апперцепции потребностей присуща как индивиду, так и обществу (табл. 5).

Индивидуальная значимость – это индивидуализированное отражение действительного отношения человека к тем объектам, ради которых разворачивается его активность, осознаваемое как «значение для меня». А сам объект и выступает в роли того, к чему лежит душа. Это даже не стремление, а, скорее, интенция, скрытая ориентация личности на что-то важное для нее, обладающее большим значением, вызывающее влечение, служащее внутренней ценностью.

Таблица 5

Систематизация актуализуемых потребностей

Тип апперцептора	Формы апперцепции потребности	
	<i>Значимое</i>	<i>Востребованное</i>
Индивид	Индивидуально значимое	Индивидуально востребованное
Общество	Общественно значимое	Общественно востребованное

Индивидуальная востребованность – это то, во что может превратиться индивидуальная значимость под действием общественной значимости и трезвого осознания своих возможностей. С одной стороны, это уже актуализованная значимость, с другой стороны, это то, что может и не быть индивидуально значимым, но, тем не менее, оказывается притягательным под влиянием моды, за счет сформированных в обществе представлений о престижном, достойном подражания (или, говоря молодежным сленгом, о том, что значит быть «крутым»).

Порой такая форма потребности получает внутреннее оправдание наличием или отсутствием возможности достичь индивидуально значимого («А я и не хотел поступать в летное училище», – так может говорить паренек, мечтавший

о профессии летчика при слабом здоровье). Возможно оно и при ограниченности выбора.

Другими словами, индивидуальная востребованность – это вынесенная вовне и легализованная индивидуальная значимость, адаптированная под имеющиеся внешние и внутренние возможности. Это суперпозиция значимости и доступности. Например, профессии бухгалтера, финансиста, менеджера или юриста для многих молодых людей и девушек могут быть индивидуально и не очень значимыми, но в наши дни стали широко востребованными. Это как брак по расчету.

Общественная значимость – это осознание важности чего-то для общества, что по разным причинам может еще не иметь своего институального оформления. У всех субъектов, причастных к процессу ПСЛ (родителей, школьных учителей, преподавателей вузов, администрации учебных заведений, работодателей, Службы занятости населения, СМИ, местных и региональных органов власти, государства в целом), имеются свои оценочные суждения о том, какой должна быть профессионализация молодого поколения. Эти суждения не только противоречивы, но зачастую лежат в различных плоскостях. Порой они явно не артикулированы и субъекты не знают об оценках друг друга. Такое совокупное суждение находит свое выражение в виде представлений об идеальном школьнике, студенте или молодом специалисте. Оно проявляется в виде экспектаций, общественного мнения, чаяний и благих пожеланий того, как «правильно» организовать учебный процесс, как обеспечивать трудоустройство выпускников вуза, как помочь молодому специалисту включиться в профессиональную деятельность и т.д. Это близко к тому, что в научной литературе называется *социализационной нормой*.

Общественная востребованность – это явная актуализованная потребность общества в чем-то, для удовлетворения чего общество и/или государство готовы предпринимать необходимые меры, создавать соответствующие условия, порождать нужные возможности. Социальная среда формирует эталон, социальный заказ, который проявляется в виде государственных образовательных стандартов, паспортов на профессию, учебных программ, наличия вакансий, востребованности определенных профессий и т.д. Тем самым она заявляет, какой специалист сейчас нужен. Но это требует и соответствующего обеспечения возможностей, позволяющих реализовать такой заказ.

Так, например, можно считать, что профессия учителя социально значима, особенно на селе. Между тем, наблюдая за образовательной политикой государства, не скажешь, что такая профессия востребована им. Тоже самое относится к профессиям вузовского преподавателя, ученого, не говоря уже о профессиях санитарки, няни и др.

Резюмируя сказанное, можно заметить, что во всех четырех случаях речь идет о скрытой (значимость) и явной (востребованность) экспектации. Недопонимание важности разрешения противоречий между этими четырьмя активаторами приводит к негативным последствиям и для индивида и для общества. Именно оно является одной из причин дисбаланса между рынком образова-

тельных услуг и рынком труда специалистов. И именно обеспечение их взаимного соответствия является *третьей задачей* управления процессом ПСЛ.

Ситуативный характер актуализуемых потребностей. Потребности обычно различают:

- а) *по происхождению* (биогенные, психогенные и социогенные);
- б) *по сферам деятельности* (потребности в труде, познании, общении, отдыхе, коммуникации, игре, творчестве и др.);
- в) *по объекту* (материальные, духовные, социальные, этические, эстетические и др.);
- г) *по субъекту* (групповые, индивидуальные, коллективные, общественные);
- д) *по функциональной роли* (доминирующие или второстепенные, центральные или периферические, устойчивые или ситуативные, актуальные и потенциальные).

Потребности проявляются в поведении человека, влияя на выбор мотивов, которые определяют направление выхода из каждой сложившейся ситуации. Они представляют собой динамическую иерархию, ведущее положение в которой занимает то одна, то другая, в зависимости от активизации одних и реализации других. Они по-разному проявляются в зависимости от ситуационных факторов. Дело в том, что потребности характеризует не столько субъекта, взятого самого по себе, сколько субъекта, находящегося в определенных внешних условиях. Другими словами, потребность детерминируется сложившейся ситуацией, в которой находится субъект, и теми возможностями, которыми он обладает. Скажем, потребности в общении или культурном досуге отступают на задний план во время экзаменационной сессии, а реализация потребности получить образование в столичном вузе для многих провинциальных жителей не по карману.

Актуализируя потребности, мы тем самым запускаем механизм формирования мотивационной сферы личности. Если это потребности в освоении некоторой профессии, то и мотивация будет профессиональной.

Характер потребностей и используемых для этого возможностей, а также способы разрешения осознаваемых противоречий определяются состоянием индивида и общества (*«дороги, которые мы выбираем»*). Поэтому возникающий в результате разрешения этих противоречий пучок жизненных траекторий-судеб специфичен для каждой исторической эпохи. Как говорил Сенека: *«Судьба согласного с ней ведет, а не согласного тащит»*.

«Человек есть центр и цель своей жизни...
развитие своей личности, реализация всего внутреннего потенциала
есть наивысшая цель, которая просто не может меняться или зависеть
от других якобы высших целей»

Э. Фромм

Тема 3. Профессиональные потенциалы индивида и общества

3.1. Понятие личностного потенциала

Как отмечалось выше, *третьим источником* АПП служит широко распространенная концепция потенциала. Действительно, понятие потенциала используется в физике (например, электрический, термодинамический, ядерный или гравитационный потенциал), химии (например, окислительно-восстановительный потенциал), биологии (например, потенциал размножения), физиологии (например, потенциал повреждения), экологии (например, биотический потенциал), прикладной математике (например, решение транспортной задачи методом потенциалов), экономике (например, экономический, трудовой или экспортный потенциал), военном деле (например, военный или мобилизационный потенциал), геополитике (например, политический, интеллектуальный, культурный, промышленный, оборонный потенциал страны) и других сферах.

Что особенно важно, о различных видах потенциала говорят и применительно к отдельному человеку. Встречаются, например, такие его разновидности, как личностный, побудительный, лидерский, интеллектуальный, творческий, волевой, педагогический, духовный, ментальный, эвристический, жизненный, психический, социальный и др.

Нас будет интересовать его специфический вид – *личностный потенциал*. Психологи часто связывают его с *потенциальной возможностью* освоения знаний, умений и навыков человека, с тем, что может состояться, а что и нет. При этом нередко под *потенциалом* подразумевают *потенцию*, хотя это, разумеется, не одно и то же. Дело в том, что *потенциал* – это уже ставшее, актуализованное, но пока не используемое качество субъекта предстоящей активности, а *потенция* – это еще не только не актуализованное, но даже и не сформированное.

Анализ применения этого понятия позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, такое широкое распространение потенциальных представлений дополнительно указывает на появление в научном обиходе специфического АПП к описанию социальной и психологической активности, что и послужило одним из обоснований его использования в данной работе.

Во-вторых, в каждой из перечисленных областей науки и практики потенциал обычно выступает в роли термина, т.е. однозначно трактуемого понятия. При этом все остальные его значения кроме фиксируемого отбрасываются –

такова общая процедура терминообразования. Богатство содержания приносится в жертву четкости понимания.

В-третьих, общим в приведенных выше примерах характеристики человека является трактовка потенциала, т.е. некоторого атрибута человека как субъекта того вида социальной и психологической активности, которую он реализует или намерен реализовать (в последнем случае смыслы *потенциала* и *потенциального* могут совпадать).

Обычно, говоря о потенциале, имеют в виду два его смысла:

а) потенциал как совокупность сформированных потенций;

б) потенциал как их количественная характеристика, как некоторый уровень их сформированности и развития, как способность реализовать предстоящую активность, что обычно оценивается в ранговой шкале (высокий – низкий потенциал).

Для устранения такой двусмысленности во втором случае удобно пользоваться термином *величина потенциала*.

В-четвертых, из перечисления разновидностей потенциала можно видеть, что в одних случаях он характеризует среду, как это, например, имеет место в физике, а в других случаях – объект (или субъект), как это, например, имеет место в экономике, геополитике или военном деле. Такая двойственная позиционированность понятия вызвана либо его некорректным применением, либо возможностью его равноправного применения и для характеристики объекта (в нашем случае – индивида), и для характеристики среды (его социального окружения).

Анализ показывает, что реализуется второй вариант. Дело в том, что, как видно из рис. 10, каждая СФС (средняя школа, рынок образовательных услуг, вуз, рынок труда специалистов, сфера труда), с одной стороны, включает в себя индивида и является для него надсистемой или средой, определяющей внешние условия его бытия. С другой стороны, каждая СФС сама входит в состав общества, т.е. надсистемы более высокого структурного уровня, являясь с его точки зрения групповым субъектом (актором) процесса ПСЛ. Но в этом случае она характеризуется теми же, что и индивид параметрами, т.е. потенциалами.

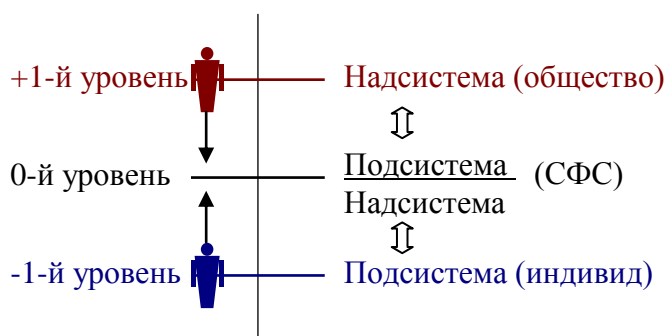


Рис. 10. Две точки зрения на социально-формирующую среду

Внимание исследователя, как это принято в методологии системного подхода, фокусируется на объекте нулевого системного уровня. Точнее, он позиционирует такой уровень, как нониус логарифмической линейки на рассматриваемом объекте, подразумевая, что внешнее окружение его относится к +1-му системному уровню, а внутренность объекта относится к – 1-му уровню.

Таким образом, являясь одновременно и средой и субъектом, СФС может характеризоваться и через условия и через потенциалы. Это позволяет выделить наряду с *профессионально-личностным* потенциалом еще и *профессионально-общественный* потенциал.

В-пятых, в большинстве случаев потенциал применяется только к *возможностям*, но не к *потребностям*. Действительно, Большая советская энциклопедия определяет **потенциал** (от лат. *potentia* – сила) как средства, запасы, *источники*, имеющиеся в наличии, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определённой цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи. Именно в этом ключе рассматривают личностный потенциал отечественные авторы: Б.Г. Ананьев, В.Г. Нестеров, Л.И. Иванько, И.П. Маноха и др.

Причиной однобокого (возможностного) представления потенциала, видимо, служит некритическое заимствование этого термина из наук о неживой природе, изучающих объекты, лишённые интеллекта и свободы воли. Непонимание этого обстоятельства мешает увидеть конструктивную роль АПП.

Вместе с тем на двуединый характер личностного потенциала обращают внимание некоторые отечественные ученые. А.А. Бодалев, например, выделяет две группы психических образований: «побудители» и «исполнители» человеческой активности. К первым он относит потребности, интересы, склонности, а ко вторым – те свойства личности, которые являются условиями успешной реализации разных видов такой активности, т.е. ее возможности. О.Л. Краева считает, что функционирование и развитие человека определяется системой диалектических противоречий, важнейшее из которых образовано *потребностью* и *способностью*, в совокупности составляющих его потенциал.

Кроме того, некоторые указания на это дает использование в приведенном выше определении потенциала понятия **источник** (активности), под которым можно понимать фактор и каузальной (причина, нужда, стимул) и телеологической (цель, интерес, мотив) детерминации. В самом деле, известно, что целеустремленность, мотивированность, заинтересованность дают мощный заряд активности, увлекаая за собой индивида, высвобождая его энергию.

С формальной точки зрения такие побудители, как и потенциал, могут оцениваться в ранговой шкале (высокое, среднее, низкое значение целеустремленности, мотивированности, заинтересованности). И тот, кто обладает большими значениями этих факторов (как и большим значением потенциала), тот имеет большие шансы добиться желаемого. Не случайно, например, в военном деле или спорте очень важен моральный дух, стремление к победе, а в нашей повседневной жизни кумиром стала ориентация на успех любой ценой.

Во многом сходный эффект достигается истовой молитвой, нередко представляющей собой просьбу к высшим силам по содействию в реализации жизненно важной потребности. Существуют как эзотерические, так и научные попытки объяснить феномен «прогибания мира» под горячее желание просителя (в социологии этот феномен известен как *эффект Пигмалиона*, который был открыт Робертом Розенталем и Ленорой Якобсон). Известен и *феномен Эдипа*, проявляющийся в саморазрушении или самореализации прогнозов.

Очевиден и обратный эффект. Например, «лишние люди» (Онегин, Печорин, Обломов, Бельтов), не имевшие сильных желаний, проявляли никчемную активность, вызванную, скорее, скукой, нежели сильной внутренней потребностью. Поэтому в нашем смысле они обладали низким значением личностного потенциала.

Это позволяет выделить в потенциале два ракурса – *возможностный* и *потребностный*. Поэтому с учетом предыдущего замечания можно расширить поле применения понятия потенциала, полагая, что он, с одной стороны, присущ и индивиду и обществу, а с другой, – характеризует и возможности, и потребности индивидуального и/или группового субъекта. Именно с этой целью нами был предпринят анализ относительной роли возможностей и потребностей (тема 2).

Обращаясь к традиционной трактовке потенциала как совокупности некоторых возможностей, в первую очередь сталкиваешься с близким к нему понятием ресурса, которым зачастую подменяют потенциал. В этом случае под **потенциалом** понимают совокупность необходимых для функционирования индивида или некоторой фирмы различных ресурсов, непосредственно обеспечивающих решение поставленных задач (ср. кадровый ресурс и кадровый потенциал, финансовый ресурс и финансовый потенциал и т.п.). Хотя можно предположить, что это делается из стилистических соображений для избегания их частого повтора в тексте.

Нам представляется, что в этом проявляется их соотношение как видового (ресурс) и родового (потенциал) понятий, что позволяет порой первое подменять вторым.

Более широкий объем понятия потенциала подтверждается двумя его особенностями. Во-первых, очевидно, что оно вбирает в себя все разнообразие возможностей, а не только ресурс. Поэтому в *возможностном ракурсе* определим **личностный потенциал** как организованную совокупность возможностей, находящих свое выражение в способностях, средствах и ресурсах, имманентно присущих и/или принадлежащих индивиду как субъекту социальной или психологической активности.

Во-вторых, понятие личностного потенциала включает в себя не только возможности (как это имеет место для ресурса), но и потребности. Между тем даже в наши дни, а может быть особенно в это время, как никогда проявляется важность оптимального формирования потребностной сферы личности. Действительно, идеалы общества потребления в совокупности с либеральными ценностями деформируют запросы людей, ориентируя их не на профессио-

нальное самосовершенствование, не на достижение социально приемлемых целей, а на потребление. Деграция культуры приводит к отсутствию духовных мотивов, порождает социальную пассивность, размывает ценностные ориентиры личности. Особенно ярко это проявляется в эпоху постмодернизма и очередной период карнавализации. Многие не осознают, чего же им хочется в жизни, какая профессия их прельщает. Труд стал инструментальной, а не терминальной ценностью. Социологические опросы показывают падение определенности профессиональных и жизненных планов молодежи, а нередко и их полное отсутствие. При этом многие потребности остаются в «свернутом», нераскрытом, латентном состоянии. Их необходимо обнаружить, диагностировать на степень соответствия социальным и культурным нормам, и при соответствии им начать актуализировать, чтоб повысить значение личностного потенциала.

Поэтому в *потребностном ракурсе* определим **потенциал** как организованную совокупность сформированных и осознанных потребностей, находящих свое выражение в интересах, мотивах, целях, жизненных и профессиональных планах индивида как субъекта социальной и/или психологической активности.

Таким образом, в личностном потенциале можно выделить два ракурса – возможностный и потребностный. Понимаемый таким образом потенциал наращивается в результате собственных усилий индивида и/или под влиянием внешних стимулирующих мер, что обеспечивает повышение уровня и качества реализуемой им активности.

3.2. Профессионально-личностный потенциал индивида

С учетом сделанных замечаний перейдем к рассмотрению видового относительно личностного потенциала понятия профессионально-личностный потенциал. Как отмечалось выше, объектом актуализации являются первоначально неоформленные, неразвитые потенции, образующие в конце этапа формирования *профессионально-личностный потенциал*, который становится не только показателем имеющегося «запаса» знаний, умений, навыков, способностей и других элементов личности, но и мерой сформированности соответствующих потребностей.

В рамках использующего такие представления АПП профессиональное становление выступает в виде процесса актуализации нескольких разновидностей *профессионально-личностного потенциала* (ПЛП). На правомерность подобной трактовки имеются определенные указания, в частности, у Е.М. Борисовой, В.И. Жукова, С. Заруцкого, Л.И. Иванько, Е.В. Козловой, О.Л. Краевой, И.Л. Манохи, В.Г. Нестерова, Н.Э. Пфейфера и других авторов.

Относительно модификаций ПЛП единого мнения пока не сложилось. Так, например, Н.И. Шевандрин выделяет пять видов потенциала личности: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический. Во многом похожие, но другие виды потенциалов отмечаются при анализе процессов самоактуализации. Встречается и понятие «профессиональный потенциал».

Представляется, однако, что сужать понятие ПЛП в рамках обосновываемого АПП до понятия профессионального потенциала вряд ли правомерно. Дело в том, что процессы ПСЛ, профессионального определения и профессиональной деятельности существенным образом используют разнообразные качества и механизмы формирования личности, которые не сводятся только к профессиональным. Так, например, в последнее время часто на работу берут выпускников вуза безотносительно к направлению их профессиональной подготовки. При этом для многих работодателей важна большая, чем у выпускников ПТУ или ссузов креативность, ответственность, воспитанность, умение держать себя и общаться клиентами, более широкий общий кругозор, т.е. востребованными оказываются не только и не столько профессиональные, сколько личностные качества.

Для определения слагаемых ПЛП (атрибутов, потенций) мы воспользовались следующими возможностями.

Во-первых, наработками других авторов, в которых они предлагают свое видение структуры ПЛП. Имеются в виду взгляды упомянутых выше авторов.

Во-вторых, требованиями к компетентности современных бакалавров и магистров, заложенных в Федеральных государственных стандартах (ФГОС) третьего поколения (см. прил. 2, 3).

В-третьих, феноменологическими, порой эклектичными наборами человеческих качеств, предлагаемых различными авторами для успешного профессионального становления. В результате (см. прил.1) удалось выделить следующие разновидности (аспекты) ПЛП: *профессионально-определенностный, мотивационно-волевой, ценностно-нравственный, когнитивно-интеллектуальный, организационно-управленческий, социально-интеллектуальный, адаптационно-мобильностный, сущностно-смысловой*. Каждый из них «собирает» специфические для него качества личности, характеризующие ее как бы с отдельной стороны, в соответствующем аспекте. Причем ценности естественным путем разделяются на терминальные (ценности-потребности) и инструментальные (ценности-возможности).

В-четвертых, идя дедуктивным путем, мы выделили в ПЛП *потребностный* и *возможностный* ракурсы, а также *профессионально-деловой, социально-психологический* и *ценностно-нравственный* планы (табл. 6).

Таблица 6

Табличная систематика слагаемых профессионально-личностного потенциала индивида

Планы ПЛП	Ракурсы ПЛП	
	Потребностный	Возможностный
Профессионально-деловой	1. Профессионально-определенностный	2. Когнитивно-интеллектуальный 3. Организационно-управленческий
Социально-психологический	1. Мотивационно-волевой	2. Социально-интеллектуальный 3. Адаптационно-мобильностный
Ценностно-нравственный	1. Ценностно-нравственный (терминальный)	2. Ценностно-нравственный (инструментальный) 3. Сущностно-смысловой

В ячейках построенного таким образом табличного конфигуратора, исходя из собственных представлений и анализа упомянутых выше источников, поместили частные потенциалы, образующие ПЛП. Возможно, набор полученных таким образом слагаемых общего потенциала и не полон, но, очевидно, что без актуализации приведенных в таблице частных потенциалов профессионал не может состояться в полной мере. Особое внимание уделялось универсальности каждого частного потенциала, его инвариантности относительно стадий всего цикла профессионального развития.

Потребностный ракурс в данном случае играет целеполагающую, ориентирующую роль, задавая вектор направленности личности в мире профессий, нормы коллективного труда и характер профессиональных ценностей, к овладению которыми стремится индивид. При этом соответствующие виды (планы) ПЛП определяются следующими параметрами, характеризующими потребность:

- а) *спектром* потребностей (их типом и составом в соответствии с приведенной выше в п. 2.4 их типологией);
- б) *направленностью* каждой потребности (ориентированием ее на свой предмет: выбираемая профессия, предмет мотива, ценностный ориентир);
- в) *величиной* каждой потребности (силой нужды или влечения, жизненной важностью, личностной значимостью предмета потребности для индивида, степенью детерминированности его активности соответствующей потребностью);
- г) *определенностью* каждой потребности (мерой понимания смысла и сущности того, к чему индивид стремится, что ему нужно, однозначностью и конкретностью осознания им своей потребности);
- д) *устойчивостью* каждой потребности (ее неизменностью во времени и ситуативной инвариантностью).

Возможностный ракурс играет обеспечивающую роль, определяя успешность удовлетворения потребностей, эффективность всего процесса ПСЛ. Поэтому соответствующие виды потенциала характеризуются следующими параметрами:

- а) *спектром* возможностей (их типом и составом в соответствии с приведенной выше в п. 2.3 их типологией);
- б) *направленностью* каждой возможности (ориентированием ее на удовлетворение определенной потребности);
- в) *величиной* каждой возможности (объемной характеристикой каждого типа возможности, степенью детерминированности активности индивида соответствующей возможностью);
- г) *определенностью* каждой возможности (мерой понимания смысла и сущности того, чем индивид обладает, что ему присуще, однозначностью и конкретностью осознания им своей возможности);
- д) *устойчивостью* каждой возможности (ее неизменностью во времени и ситуативной инвариантностью).

Для наглядности на рис. 11 в графическом виде изображен тот же самый конфигуратор, который выше был приведен в табличном виде (табл. 6).

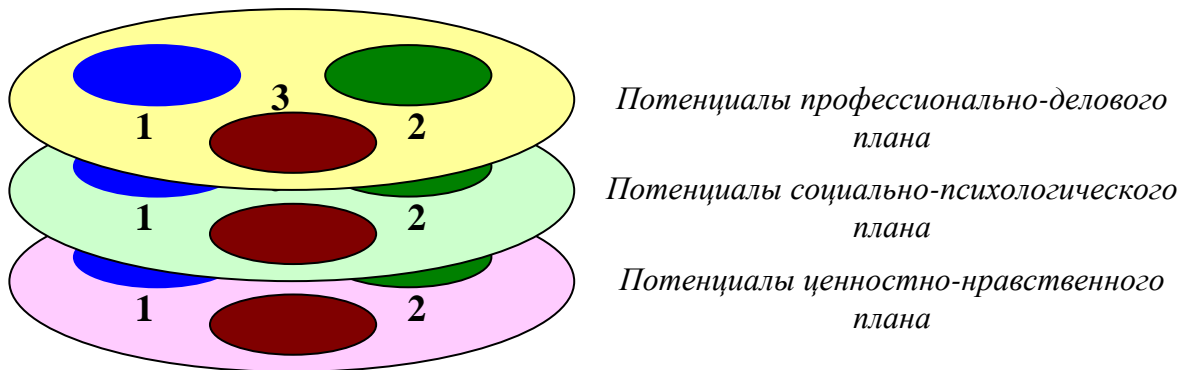


Рис. 11. Графическая систематика слагаемых профессионально-личностного потенциала индивида

Главная мысль, которую хотелось бы здесь подчеркнуть, это наличие в составе потенциалов каждого плана помимо наиболее репрезентативных их видов, обозначенных в таблице и на рисунке цифрами от 1 до 3, еще и менее четко выраженных потенциалов и потенций. Их множество призвано изобразить большие круги потенциалов каждого из трех планов. Такое решение оставляет простор для расширения состава ПЛП, если окажется, что какие-то важные разновидности общего потенциала оказались выпущенными из виду.

В табл. 7 приводится состав атрибутов (потенций, профессионально и социально важных качеств) личности, образующих определенные классы потенциалов.

Они сгруппированы в три плана в соответствии с предыдущими представлениями. При этом в ячейках каждого из трех планов помещены атрибуты, дополняющие тройки репрезентативных потенциалов.

Поэтому выделено три типа потенциалов 0-го системного уровня, (профессионально-деловой, социально-психологический и ценностно-нравственный) в их составе по три типа наиболее репрезентативных типа потенциалов (-1-го системного уровня), слагаемые которых представляют собой элементы -2-го уровня.

1. Профессионально-деловой потенциал (ПДП) представляет те качества индивида, которые характеризуют его как субъекта учебной или трудовой деятельности. Среди них выделяются три группы атрибутов, образующих частные потенциалы в составе ПЛП.

Профессионально-определенностный потенциал (ПОП) характеризуется собственно выбираемой профессией, критериями ее выбора, степенью самостоятельности выбора, его аргументированностью, учитываемыми при этом факторами, однозначностью и определенностью такого выбора, профессио-

нальной идентичностью и т.п. Очевидно, что человек, четко и рано определившийся с выбором профессии имеет больше шансов получить нужное образование и достичь успеха на трудовом поприще по сравнению с тем, кто не успел это сделать во время или испытывает затруднения с профессиональным выбором.

Таблица 7

Слагаемые профессионально-личностного потенциала индивида

1. Профессионально-деловой потенциал (ПДП)
Профессиональные и деловые компетентности, профессиональные и деловые качества, период обучения, стаж работы, профессиональный опыт, учебные и профессиональные достижения, профессиональная социализованность
<i>1.1. Профессионально-определенностный потенциал (ПОП)</i>
Профессиональные намерения, определенность и однозначность профессионального выбора, интерес к профессии, профессиональная идентичность, осознание социальной значимости профессии, профессиональные планы
<i>1.2. Когнитивно-интеллектуальный потенциал (КИП)</i>
Общие и профессиональные знания, умения, навыки, мыслительные способности, креативность, творческие задатки
<i>1.3. Организационно-управленческий потенциал (ОУП)</i>
Лидерские качества, навыки самоменеджмента и самоорганизации, организационные и управленческие компетентности, имидж
2. Социально-психологический потенциал (СПП)
Общие компетентности, усвоенные социальные нормы и правила поведения, социально одобряемые жизненные и профессиональные установки и стратегии поведения
<i>2.1. Мотивационно-волевой потенциал (МВП)</i>
Мотивы, воля, настойчивость, целеустремленность, стремление к саморазвитию
<i>2.2. Социально-интеллектуальный потенциал (СИП)</i>
Социальный интеллект, социальность, жизненный опыт, умение работать в команде, вести переговоры
<i>2.3. Адаптационно-мобильностный потенциал (АМП)</i>
Текущая и опережающая адаптивность к новым социальным ролям, ведущим видам деятельности, социальному окружению; обучаемость; коммуникабельность; толерантность; профессиональная, отраслевая, территориальная и социальная мобильность; информированность; рыночные компетентности
3. Ценностно-нравственный потенциал (ЦНП)
<i>3.1. Ценностно-нравственный потенциал (терминальный) (ЦНП-т)</i>
Жизненные, профессиональные и эстетические ценности, идеалы и принципы
<i>3.2. Ценностно-нравственный потенциал (инструментальный) (ЦНП-и)</i>
Нравственность, моральный облик, профессиональный этос, усвоенные правила повседневной и деловой этики
<i>3.3. Сущностно-смысловой потенциал (ССП)</i>
Представления о должном и сущем; умение понимать сущность и смысл важнейших жизненных, учебных, профессиональных и личных проблем, происходящих изменений в обществе, своей профессиональной деятельности и своей жизни; осознание социальной значимости своей профессии, социальная самоидентификация

Получение профессии, как и всякая потребность, может быть охарактеризована всеми перечисленными выше показателями (типом потребности – вы-

бор профессии, ориентацией на определенную профессию, силой влечения к ней, определенностью – многозначностью или однозначностью выбора, уверенностью в нем, его устойчивостью).

Когнитивно-интеллектуальный потенциал (КИП) характеризуется типом возможностей, способностей личности (математических, музыкальных, организаторских, конструкторских, литературных, художественных и т.п.); сферой наибольших интересов и достижений: естественнонаучная, конструкторско-технологическая, социально-гуманитарная (направленность возможностей); успеваемостью, уровнем интеллекта и сложностью решаемых задач, кругозором и эрудицией, наличием или отсутствием креативности, творческих задатков (величина возможностей); осознанием своих возможностей, их определенностью; неизменностью таких возможностей в связи с переходом от одной стадии развития к другой.

Введение этого комплексного показателя вызвано рядом обстоятельств. Во-первых, тесной взаимосвязью между интеллектом и знаниями (интеллект требует знаний и оттачивается в процессе их усвоения, но и энциклопедизм тоже может в ряде случаев заменять способности к мышлению). И хотя говорят, что *многознание не есть мудрость*, роль знаний трудно переоценить. Во-вторых, многие тесты по оценке уровня интеллекта не позволяют отличить многознание от мыслительных способностей. Здесь знания и интеллект выступают одновременно и причиной (инструментом формирования) и следствием (результатом формирования) друг друга, что указывает на синергетический характер процесса познания.

Организационно-управленческий потенциал (ОУП) совершенно необходим для эффективного руководства трудовыми коллективами, к чему собственно вузы (ссузы) и готовят специалистов, особенно инженеров, менеджеров, офицеров и др. В его состав входят *организационные и коммуникативные* компетентности, специальные управленческие знания, умения и навыки, без которых трудно рассчитывать на эффективную учебу, работу или успешный карьерный рост. Особую важность представляют навыки самоменеджмента, умения организовать свой труд – неважно, учебный или профессиональный.

Между тем до сих пор в организации высшего образования зияет вопиющий пробел. Так, например, инженер-механик становится директором механического завода, не имея представления о стилях управления и поведения, о методах мотивации к труду, о технологиях предупреждения и разрешения конфликтов, о способах регулирования поведения работников, о приемах создания доброжелательного психологического микроклимата в коллективе и т.д. Для него люди мало, чем отличаются от винтиков, кронштейнов, кривошипов, редукторов... По инерции действует лозунг о том, что у нас любая кухарка сможет управлять государством. Результаты такого управления удручают.

Этот вид возможностей характеризуется теми же индикаторами, что и предыдущий: тип возможностей (организаторские способности), направленность возможностей (организаторская или управленческая деятельность в различных сферах жизни: от массовика-затейника до руководителя государствен-

ного уровня), величина возможностей (уровень подготовки, качество освоения компетентностей), определенность возможностей (трезвая оценка степени усвоения соответствующих компетентностей), устойчивость возможностей (неуклонное приобретение опыта, возрастающая эффективность принимаемых решений, гибкость управленческих стратегий).

2. Социально-психологический потенциал (СПС) представляет те качества индивида, которые характеризуют его как социализованную личность. Среди них тоже выделяются три группы атрибутов, которые образуют частные потенциалы в составе ПЛП.

Мотивационно-волевой потенциал (МВП) учитывает тип учебной и трудовой мотивации (достижительный, содержательный, прагматический, подражательный, самореализующий и другие ее виды), степень сформированности мотивационной сферы личности, а также настойчивость в достижении поставленных целей, волевые качества индивида, наличие интереса к профессии, учебную и трудовую мотивацию и т.п. Здесь тоже можно естественным образом применить индикаторы, характеризующие потребности: направленность мотива (его предмет), величина мотива (сила влечения или нужды), определенность мотива (осознание его как единственного побудителя активности), устойчивость мотива (непрерывность его действия до завершения активности и при изменении условий).

Однако действие одного даже очень сильного мотива не всегда способно привести к достижению потребного. Зачастую необходимы значительные волевые усилия, позволяющие преодолевать трудности на пути к удовлетворению соответствующей потребности. И если мотивация является средством *телеологической* детерминации (влекущей индивида к предмету мотива), то воля служит средством *каузальной* детерминации (подталкивающей индивида прочь от ситуации недостижения желаемого). Другими словами, мотив деятельности подобен цели действия – оба «тянут» субъекта к себе. В то время как воля – «толкает его в спину», заставляя двигаться в нужном направлении. Понятно, что действия этих двух активаторов взаимно дополняют друг друга, обеспечивая обретение желаемого. Поэтому-то они и служат двумя ракурсами единого мотивационно-волевого потенциала.

Социально-интеллектуальный потенциал (СИП), который включает широкий круг способностей индивида, позволяющих ему свободно ориентироваться в социальной среде и успешно взаимодействовать с окружающими. В последние годы социальности и социальному интеллекту стали придавать большое значение, особенно при подборе руководителей. Обладание такими качествами предполагает наличие у индивида аффилиации, потребности в общении, намерения работать в сплоченном коллективе с хорошим морально-психологическим климатом, где господствует доброжелательность и взаимовыручка.

Не случайно в последнее время, задавая выпускникам вузов вопрос о критериях выбора места работы, в качестве возможного ответа предлагают: «хороший дружный коллектив». И многие (чаще девушки) выбирают его. При

этом нередко от молодого специалиста требуется умение работать в команде. Наличие же такой встречной потребности у него оказывает мощное мотивирующее влияние, способствуя бесконфликтному вхождению в коллектив, быстрому освоению своей профессии и релевантной ей социальной роли.

Индикаторы величины и качества этого потенциала во многом аналогичны индикаторам обычного интеллекта и знаниям.

Адаптационно-мобильностный потенциал (АМП) включает такие комплексные характеристики, как:

а) *адаптивность* (коммуникабельность, ситуативная вариабельность, маневренность поведения, пластичность, быстрота реагирования, умение ориентироваться в новой обстановке, приспосабливаться к ней, осваивать новые роли и виды деятельности, новые нормы и правила поведения);

б) *мобильность* (выбор вуза в другом регионе России, возможность переезда на другое место жительства, изменение специальности или места работы и т.п.);

в) *рыночную компетентность* (владение технологией поиска вуза или работы, навыками самопрезентации и ведения переговоров, ориентирования на рынке и т.п.);

г) *информированность* (о состоянии рынка образовательных услуг и рынка труда специалистов по избранной профессии, о вузах, условиях приема и обучения в них, о востребованности даваемых в них профессий и т.п.).

Индикаторы этого потенциала: тип возможности (толерантность, коммуникабельность, информированность, мобильность и т.д.), направленность (адаптация к роли, к новому коллективу, к ведущему виду деятельности и т.д.), величина (степень адаптации: соответствия освоенной роли социальным ожиданиям, возникновение позитивных межличностных отношений с новым коллективом, эффективность реализации ведущей активности), определенность (осознание результативности каждой из используемых адаптивно-мобильностных возможностей), устойчивость (сохраняющийся уровень адаптивности и мобильности с возрастом и в разных жизненных ситуациях).

3. Ценностно-нравственный потенциал (ЦНП) представляет те качества индивида, которые характеризуют его как воспитанного и культурного человека. Понятно, что воспитание и культура, усвоенные ценности и нравственные нормы у разных людей могут значительно различаться. Поэтому здесь определяется их специфика и оценивается их мера.

В данном случае под **нравственностью** понимается совокупность *внутренних* установок человека, позволяющих ему делать выбор между плохим и хорошим, нравственным и безнравственным. В то время как **мораль** представляет только *внешние* требования (нормы и правила) к поведению индивида в обществе. В этом смысле нравственность и мораль индивида характеризуют наличие и специфику механизмов самоконтроля и соблюдения социальных норм соответственно. Понятно, что в зависимости от тех или иных ценностно-нравственных качеств индивида протекание процесса его профессионального

становления будет различным. Среди них тоже выделяются три группы атрибутов, которые образуют частные потенциалы в составе ПЛП.

Ценностно-нравственный (терминальный) *потенциал* (ЦНП-т) отражает наличие у индивида самоценных нравственных ориентиров: ценность самого труда как такового, ценность именно коллективного труда, ценность процесса труда, ценность завершенности работы, получения лично и социально значимого результата, ценность общественного признания за труд и др. Другими словами, речь идет о *ценностях-целях*. Стремление следовать усвоенным ценностным ориентирам служит важнейшей потребностью человека. Особенно важно осознание престижности или социальной значимости выбираемой профессии, ее интересность. Не случайно эта ценность как необходимая компетентность бакалавра присутствует практически во всех ФГОС третьего поколения. Понято, что чем значимее для индивида соответствующие ценности, тем выше значение релевантного им потенциала.

Индикаторами этого вида потенциала служат: типы ценностей (их примеры приведены выше); направленность ценностей (ценностный выбор, ценностная ориентация индивида, предпочтение им тех или иных ценностей – от праздной жизни до трудоголизма и стремление к ним); их величина (степень детерминации жизненной и профессиональной активности этими ценностями, т.е. мера того, насколько сильно они влияют на поведение и деятельность индивида); определенность (осознанное следование выбранным ценностям, понимание их важности для жизни, обучения и труда); устойчивость (твердость следования ценностному выбору, верность ценностям на протяжении всего профессионального пути, в разных жизненных коллизиях).

Ценностно-нравственный (инструментальный) *потенциал* (ЦНП-и) предполагает наличие у индивида ценностей, ценностных ориентаций, обеспечивающих его становление в профессиональном плане и успешную профессиональную деятельность. Имеются в виду ценность труда, как средства достижения каких-то личных целей (высокой заработной платы, престижа, профессионализма и т.д.), ценность профессионального этикета, этичности деловых отношений, ценность самоопределения, самореализации через труд, ценность творческого характера труда, возможности приобрести дополнительные компетентности и т.д. Другими словами, речь идет о *ценностях-средствах*, которые важны индивиду не сами по себе (как терминальные ценности), а лишь как средство достижения каких-то целей.

Что касается индикаторов этого потенциала, то они во многом перекликаются с индикаторами предыдущего случая. Но поскольку эти ценности носят целезависимый, ситуативный характер, к их устойчивости порог требований может быть снижен. В самом деле, часто приходится слышать, что *цель оправдывает средства*, что *для обретения желаемого все средства хороши* и т.д.

Суцностно-смысловой потенциал (ССП) определяет меру осознания индивидом сущности и смысла своей жизни, учебы и профессиональной деятельности. Он характеризует его умение понимать сущность и смысл важнейших жизненных и профессиональных проблем, происходящих в обществе и в своей

профессиональной сфере изменений. Это то, что может быть названо мудростью или мировоззренческой и мыследеятельностной компетентностью. На необходимость наличия соответствующих качеств указывают многие образовательные стандарты третьего поколения (см. прил. 2, 3).

Величина потенциала определяется характером представлений индивида о добре и зле, должном и сущем, нравственном и безнравственном, осознанием социальной значимости профессии, пониманием своей жизненной и трудовой миссии.

От того, насколько велико значение этого потенциала, зависит ответственность и самоотверженность индивида, осмысленность его жизни и труда. Совокупность усвоенных жизненных смыслов и способов их постижения составляют основу экзистенциальной сферы личности, а показателем его сформированности и служит сущностно-смысловой потенциал.

Индикаторами самого потенциала являются: тип возможности (артикуляция смысла и значения проблем и событий общественной жизни и труда), направленность возможности (тип проблемы или события, сфера жизни, для которой они характерны, и на которую направлено внимание индивида), величина возможности (уровень культуры мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию, систематизации информации, постановке цели и выбору путей ее достижения), определенность (осознание своих аналитических способностей, понимание сравнительной эффективности различных способов и технологий мышления), устойчивость (нарастающий уровень овладения методологией артикуляции смыслов, проникновение в смысл проблем и явлений со временем и в новых нестандартных ситуациях).

3.3. Профессионально-социальный потенциал общества

Естественно привлечь к использованию в рамках транзитно-стадиальной модели и понятие *потенциала среды*. Подобное решение не выглядит экзотичным. И не только потому, что оно служит характеристикой пространства в физике. Даже в социологии используется понятие *социального потенциала*, величина которого тесно связана с развитием социальной сферы и, в конечном счете, отражает возможные перспективы расширенного социального воспроизводства личности, различных групп населения, обеспечение опережающего удовлетворения потребностей человека, всестороннего развития условий для поддержания трудоспособности, здоровья, образования, социальной защиты, духовных запросов и досуга людей.

В последнее время особенно в связи с актуализацией экологической проблематики получил развитие *средовый подход* в образовании, на очередном витке истории возрождающий концепцию внешне обусловленного формирования личности. Известны понятия *педагогическая среда*, как сфера педагогического общения (А.М. Анохин) и педагогического влияния (А.М. Анохин, Н.Ю. Посталюк), *образовательная, культурная среда* и *образовательное пространство* (Н.Н. Авдеева, Е.А. Александрова, Е.Б. Бабошина, Э.В. Загвязинская, А.В. Иванов, И.Е. Иванцова, Г.А. Ковалев, Н.Б. Крылова, Л.И. Новико-

ва, В.И. Слободчиков, М.В. Соколовский, Г.Б. Степанов, В.А. Ясвин и др.). Давно в ходу и другие физикализмы: морально-психологический *климат*, деловая *атмосфера*, *вектор* развития, *энергия* народных масс и т.п.

С позиции индивида, погруженного в такую среду, ее потенциал выступает в виде условий или набора факторов, наличие которых способствует или препятствует актуализации личности (см. рис. 5). В том же случае, когда СФС играет роль самостоятельного субъекта на разных стадиях процесса ПСЛ, она, как отмечалось выше, обладает специфическим потенциалом, детерминирующим возможности индивида (скажем, воспитательный потенциал российской школы или творческий потенциал профессорско-преподавательского состава вузов). Он тоже является внешним интегральным показателем соответствующих социальных субъектов, но таким, который ориентирован на формирование личности. Именно он важен для процесса ПСЛ.

В связи со сказанным естественно предположить, что **профессионально-социальный потенциал среды** – это комплекс возможностей и потребностей государства и общества, позволяющих формировать личность под свои запросы путем управления процессом ПСЛ, содействовать ей в реализации своих профессиональных потребностей и использовать ее профессиональные возможности на благо самого общества и государства. Например, в западных экономиках высок инновационный потенциал: любая новация выгодна всем (изобретателю, кредитору, производителю, продавцу, покупателю) и сразу подхватывается ими. В России такого потенциала, к сожалению, до сих пор не сформировалось, что ставит под сомнение возможность быстрого перехода страны на инновационный путь развития.

Для нашей задачи важно оценить качество и значение потенциала среды, проявляющегося в действии позитивных и негативных факторов, определяющих эффективность ПСЛ, учесть их при проектировании оптимальной СФС, способной содействовать и управлять ПСЛ на реализуемой ей стадии этого процесса.

В соответствии с философским принципом единства объекта и среды, а также его конкретизации – системного принципа однородности их параметров – можно выделить *профессионально-деловую, социально-психологическую, ценностно-нравственную (терминальную и инструментальную), профессионально-определенностную, когнитивно-интеллектуальную, организационно-управленческую, мотивационно-волевою, социально-интеллектуальную, адаптационно-мобильностную, сущностно-смысловую* разновидности общего потенциала среды как субъекта ПСЛ. Поэтому их названия совпадают с названиями соответствующих потенциалов индивида, а их индикаторы во многом аналогичны друг другу, что позволяет их ниже не описывать.

Здесь тоже можно выделить потребностный и возможностный ракурсы, как это сделано в табл. 6, что позволяет систематизировать частные потенциалы СФС по аналогии с систематизацией потенциалов индивида.

1. При этом **профессионально-деловой потенциал** СФС характеризует, с одной стороны, профессионализм специалистов, осуществляющих формирова-

ние личности, управляющих процессом ее профессионального становления и развития, а с другой стороны, способность этой среды (школы, РОУ, вуза, РТС, предприятия) формировать соответствующие качества у молодого человека. Это потенциал, как и соответствующий потенциал индивида, содержит в своей основе три своих репрезентативных разновидности, каждая из которых не только сама обладает определенным ПДП, но и способна формировать его у молодых людей. Для простоты рассмотрения остановимся только на второй особенности этих формирующих сред.

Под *профессионально-определенностным потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается способность этой среды содействовать повышению его профессиональной определенности или, наоборот, отвлекать от соответствующих размышлений. Скажем, в общеобразовательных школах с хорошо поставленной профориентационной работой и спортивных школах такой потенциал будет различаться.

Дело даже не в том, что редко кто из питомцев спортивных школ становится профессиональным спортсменом, а в том, что мало, кто остается в спорте после 30 лет. Уходя же из спорта, человек становится взрослым неумехой, которому надо получить хоть какую-нибудь профессию. Тут уж не приходится говорить о профессионально-определенностном потенциале – бывшие спортсмены будут осваивать то, что смогут. Мало кому удастся найти тренерскую работу.

Под *когнитивно-интеллектуальным потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность усиливать или снижать его кругозор и эрудированность, интеллектуальные способности и мыслительные задатки. Скажем в условиях городской или сельской школы, столичного или периферийного вуза КИП учебной среды значительно отличаются.

Под *организационно-управленческим потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность содействовать или препятствовать формированию его управленческой и организаторской компетентности, включая такие креативно-творческие их разновидности, как умение разрешать проблемы, принимать управленческие решения, находить выход из сложной деловой ситуации, ставить цели, мобилизовать людей на решение стоящих задач и т.п. Причем этим потенциалом в большей степени должны обладать военные, управленческие, технические профессиональные учебные заведения и в меньшей степени учреждения начального профессионального образования (ПТУ, ПУ, ТУ и др.).

2. *Социально-психологический потенциал* СФС тоже носит двухаспектный характер. С одной стороны, СПП предполагает наличие хороших деловых и межличностных отношений в тех коллективах, которые призваны формировать личность молодого человека и управлять процессом его профессионального становления и развития. С другой стороны, он демонстрирует способность соответствующей социальной среды содействовать или препятствовать установлению деловых, партнерских, доверительных или даже дружеских отноше-

ний с одноклассниками или коллегами, формировать хороший морально-психологический климат в малой социальной группе, повышать ее социальное самочувствие, создавать сетку традиций и т.д.

Все это обеспечивает высокую эффективность социальной активности (учебы или труда) индивидов. Он тоже, как и его аналог для индивида, обладает тремя основными слагаемыми, каждый из которых, в свою очередь, обладает двумя отмеченными аспектами, отражающими как наличие соответствующих качеств у самой формирующей среды, так и способность прививать их молодым людям. Именно эта особенность раскрывается ниже в аннотации каждого слагаемого СПП.

Под *мотивационно-волевым потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность содействовать или препятствовать формированию его мотивационной сферы, привитию ему волевых качеств. Скажем, в прошлом кадетский корпус и пансионат благородных девиц в разной степени формировали такой потенциал. Он значительно отличается и для современных суворовских училищ и интернатов.

Под *социально-интеллектуальным потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность содействовать или препятствовать привитию умения работать в команде, успешно предотвращать межличностные и личностно-групповые конфликты в коллективе, разрешать жизненные проблемы, порождать атмосферу открытости, устанавливать доверительные межличностные отношения, создающие предпосылки того, чтоб человек шел на учебу или работу как на праздник. СИП характеризует наличие и величину группового социального интеллекта СФС.

Под *адаптационно-мобильным потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность содействовать или препятствовать привитию адаптивности, толерантности, коммуникабельности, учебной, профессиональной или территориальной мобильности. Очевидно, что в учебных заведениях готовящих, скажем, менеджеров торговых организаций и офицеров такой потенциал будет значительно отличаться. Да и в демократических странах с развитыми экономиками в отличие от развивающихся стран с авторитарным режимом правления он будет не одинаков.

3. Ценностно-нравственный потенциал характеризует наличие и специфику ценностно-нравственных установок и этики отношений, принятых в данной СФС, которые определяются состоянием культуры общества в целом. Это состояние, увы, печально. Одновременно этот потенциал используется при формировании ЦНП молодых людей в процессе их профессионального становления. Дело в том, что общество обеспечивает социальный порядок, с одной стороны, путем привития индивидам социально значимых ценностей и идеалов, а с другой стороны, путем контроля за следованием людей этим ценностям и идеалам. Однако чего можно ожидать в условиях тотальной деградации культуры и прогрессирующей варваризации молодежи? Ведь не случайно говорят: «Горбатый лепит горбатого». Ниже в каждом из трех слагаемых ЦНП формирующей среды дается краткая характеристика его второго аспекта.

Под *ценностно-нравственным* (терминальные ценности) *потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность развивать или искажать его жизненные ценности, нравственные устои и принципы поведения. Понятно, например, что в обычной средней школе и в общеобразовательном учебном заведении закрытого типа этот потенциал заметно отличается и его формирующее влияние носит разный характер.

Под *ценностно-нравственным* (инструментальные ценности) *потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность прививать новые жизненные ценности, нравственные ориентиры и принципы поведения, обеспечивающие достижение жизненных и профессиональных целей. Здесь возникает деформация той части ценностно-нравственной сферы личности и общества, которая содержит ценности инструментального плана. Причем происходит это по двум причинам. Во-первых, к этому приводит размывание терминальных ценностей, относящихся к первой части ценностно-нравственной сферы. Во-вторых, некоторые терминальные ценности переходят в разряд инструментальных, как это, например, случилось с ценностью труда или дружбы, которая нередко сводится к партнерству, в том числе и в меркантильных целях.

Под *сущностно-смысловым потенциалом* СФС, в которой находится в данный момент времени индивид, понимается ее способность к формированию артикуляционных компетентностей молодых людей. Имеется в виду обучение методологии анализа и решения жизненных и профессиональных проблем, понимание сущности и смысла социальных процессов, текущих в мире и стране, в трудовом коллективе. Будущим руководителям важно уметь предвидеть возможные социальные последствия своих решений, упреждать неожиданные вызовы, уметь принимать решения в условиях неопределенности и риска. Без вскрытия сущности и понимания смысла событий такие решения будут неэффективными.

Очевидно, что формирование необходимого комплекса потенциалов, образующих каждый частный потенциал СФС, должно стать важнейшим направлением кадровой политики государства и служить одной из целей по проведению в жизнь социальных инноваций со стороны руководства общеобразовательных учебных заведений и учреждений профессионального обучения, работодателей и соответствующих органов власти. Такова *четвертая задача* управления процессом ПСЛ.

«Самоактуализация – это не только конечная станция нашего путешествия, но и само путешествие, и движущая сила его. Это ежеминутная актуализация всех наших чувствуемых и даже лишь предощущаемых возможностей».

А. Маслоу

Тема 4. Механизм актуализации в организации процесса профессионального становления личности

4.1. Понятие механизма

После рассмотрения основных понятий и представлений АПП можно перейти к анализу его **четвертого источника** – механизменной трактовки процесса ПСЛ.

Важность обращения к изучению механизмов профессионального становления и развития вызвана целым рядом обстоятельств. Во-первых, возрастающей год от года деградацией многих социальных институтов (образования, культуры, семьи и др.), которая ведет к появлению несогласованности в действии этих механизмов, к «скачкам», «разрывам» в непрерывном течении процесса ПСЛ.

Во-вторых, осознанием необходимости применения полученных представлений для организации оптимального внешнего содействия индивиду в его профессиональном становлении.

В-третьих, стремлением к вооружению молодых людей необходимыми навыками самостоятельного использования таких механизмов (оснащение соответствующей компетентностью), что позволит готовить специалистов, успешно действующих в условиях инновационной экономики.

В-четвертых, методологической некорректностью сведения представления системного процесса, каковым является ПСЛ, только к его стадиальным моделям. Как справедливо замечает А.Р. Фонарев, существующие стадиальные концепции абсолютизируют возрастную градацию процесса в ущерб его механизменному объяснению. Не случайно ученый приходит в результате анализа упомянутых выше концепций к выводу о том, что соотносимость стадий ПСЛ со стадиями жизненного цикла человека является их недостатком, поскольку ограничивает их временными рамками. Действительно, стадиальный подход имманентно ограничен, так как предполагает полную исчерпаемость действия специфического механизма трансформации личности временными рамками отдельной стадии. В то время как их влияние хоть и ослабевает или модифицируется, но сохраняется на протяжении всего процесса ПСЛ.

Кроме того, стадиальное деление процесса – это результат его рассмотрения извне, а механизменное – результат его рассмотрения изнутри (см. рис. 2).

Т.В. Кудрявцев считает, что на каждой из упоминавшихся выше стадий профессионализации происходит смена ведущих механизмов детерминации деятельности, меняются ее цели. Если на начальных стадиях субъект ставит

перед собой цель освоить профессию и приспособиться к ее требованиям, то на последующих он может стремиться изменить ее содержание и условия. Здесь важно признание полимеханизменности процесса, изменяемости его от стадии к стадии.

Другие авторы обходят вопрос о специфике механизма ПСЛ. Так, А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин это делают путем обращения к подсистемам личности, а А.Т. Ростунов – к подсистемам управления. При таком структурно-функциональном подходе действие механизма ПСЛ, обеспечивающее поступательное *развитие* человека, камуфлируется процессом *функционирования* этих подсистем, который хоть и носит непрерывный характер, но с трудом соотносится со стадиями профессионального становления. Это обходной маневр, неявно предполагающий постоянное изменение качеств личности: ее профессиональной компетентности, способностей, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений (А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин).

В другом случае подразумевается непрерывное влияние на личность со стороны социального окружения, способствующее профориентации, профессиональному отбору, профессиональной подготовке и профессиональной адаптации индивида (А.Т. Ростунов).

Анализ механизменного видения ПСЛ показывает, что разные авторы дают ему различную интерпретацию, выделяя в нем тот или иной аспект в зависимости от реализуемых при этом познавательных задач:

а) в качестве механизма психического развития выступает система отношений между индивидом и средой, которая выделяется в процессе ответа на вопрос «Чем это вызвано?» (Л.С. Выготский);

б) психологические механизмы – это закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате чего появляются различные новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования (Л.И. Анциферова);

в) психологический механизм – это компонент процесса развития, представляющий собой систему средств и условий, обеспечивающих это развитие (М.С. Яницкий);

г) понятие «психологический механизм» подразумевает в себе совокупность факторов, условий, закономерностей взаимодействия человека с окружающей действительностью, обеспечивающих функционирование человека в мире (А.В. Серый).

По мысли основателя системного подхода А.А. Богданова, под **механизмом** понимается определенный способ действия, приводящий к стабилизации или развитию некоторой системы. Он же называл механизмом *понятую организацию*.

С точки зрения гносеологии механизм представляет *сущность* той или иной системной организации, которая *является* в виде соответствующего *закона движения*.

В философском плане механизм – суть *способ разрешения* определенных (системных, организационных, технических, логических и др.) противоречий. Более того, это *способ преодоления* трудностей и/или оптимизации различных тенденций в развитии некоторой системы, например, в процессе ПСЛ будущего специалиста.

Применительно к техническим системам механизмом их функционирования называется *принцип действия* (лучше было бы сказать *принцип в действии*).

Таким образом, можно выделить то общее, что присуще разным дефинициям специально-научного, общенаучного и философского уровня рассмотрения. Можно считать, что **механизмы** являются способом организации протекания процессов, их регуляторами. Вместе с тем можно отметить целый ряд особенностей такого механизменного подхода к анализу процессов.

Во-первых, простейшие процессы регулируются действием лишь одного механизма, но встречаются такие, протекание которых осуществляется под влиянием целого комплекса регуляторов. При этом мы называем **субмеханизмами части** целого механизма, действие которых короче действия этого целого механизма. Они призваны регулировать протекание целостного процесса в пределах его отдельных стадий. Собственно, их действие и приводит к делению единого, непрерывного процесса на стадии.

Частными механизмами назовем его *стороны*, т.е. равносущностные ему регуляторы, действующие транзитным образом на протяжении всего процесса. Они похожи на различные функции системы или ее частные структуры и регулируют частные, процессы в составе цельного процесса.

Во-вторых, частные механизмы, образующие подобный комплекс, могут сосуществовать, усиливая или ослабляя, ограничивая или активизируя друг друга. Их совместное действие может приводить к гармонизации, кооперированию, конкуренции или конфронтации частных процессов в составе цельного процесса.

Так, если говорить о последовательности действия механизмов, то возможны их следующие канонические комбинации:

1. *Комплексный механизм цепного типа*, который представляет собой цепочку следующих друг за другом субмеханизмов. Включаясь поочередно, они задают стадильность протекания процесса. Например, упоминавшийся выше механизм дарвиновского типа выступает в виде последовательной реализации трех регуляторов: изменчивости, отбора, наследственности, а механизм поглощения высокоэнергичной частицы в веществе реализуется механизмами рождения пар и тормозного излучения, которые по мере диссипации энергии заменяются механизмами комптоновского рассеяния, ионизации и др. При этом вначале возникает лавинное расширение, а затем лавинное же затухание электромагнитного каскада.

2. *Комплексный механизм циклического типа*, который предполагает периодическое переключение субмеханизмов (циклы солнечной активности; периодическое опускание и подъем Атлантического порога как регулятора теплового режима в северной Атлантике; сезонное функционирование уникальной

экосистемы Нила; экономические циклы Н.Д. Кондратьева; циклический характер российских реформ и др.).

Обращаясь к формам взаимодействия частных организмов в составе такого комплекса, можно выделить другие их комбинации:

1. *Комплексный механизм конкурентного типа*, который содержит одновременно действующие, но противоположно направленные частные механизмы или субмеханизмы, дополняющие друг друга. Например, механизм испарения воды в одном месте и механизм ее конденсация в другом создают комплексный механизм круговорота воды в природе или механизм стабилизации двухатомных ионных молекул, который представляет собой «балансировку» одновременно действующих между ионами сил, механизмов притяжения и отталкивания. К ним можно отнести и рыночный механизм ценообразования, устанавливающий консенсус между потребностями продавца и покупателя и т.д.

2. *Комплексный механизм кооперативного типа* основан на одновременном взаимосогласованном действии нескольких частных механизмов. Например, рыночный механизм предполагает одновременное действие механизмов конкуренции, свободного ценообразования, соответствия спроса и предложения, маркетинга. Сюда относятся процессы резонансного, интерференционного, кумулятивного типов и др.

В-третьих, иной характер совместного действия механизмов вызван их многослойностью. Так, имеет место иерархия соответствующих регулятивов, связанная с иерархичностью строения системы (например, в составе организма механизмы молекулярного взаимодействия отличны от механизмов клеточных процессов, а те, в свою очередь, не совпадают с организацией функционирования органов и т.д.).

Но даже на одном структурном уровне существуют организационные слои разной природы (например, на уровне человеческого организма одновременно действуют частные механизмы теплообмена, метаболизма, гуморальной и нервной регуляции и др.). Это не субмеханизмы, так как они регулируют не подпроцессы-стадии, а протекание частных процессов в составе всего функционирования организма.

Кроме того, поведение системы определяется иерархией механизмов разной степени общности (например, человек подвержен действию множества физических, биологических, социальных законов). Сюда же можно отнести иерархию потребностей, предложенных А. Маслоу, удовлетворение каждой из них осуществляется посредством специфического механизма. Причем действие механизмов разного организационного уровня и различной природы достаточно автономно, что и позволяет ввести подобную стратификацию.

А.А. Богданов выделял *регулирующие* и *формирующие* типы механизмов. Первые ответственны за сохранение целостности системы, а вторые – за ее развитие. Кроме того, можно выделить *управляемые извне* и *самоуправляемые* процессы, что предполагает действие двух по-разному позиционированных механизмов (внешнего и внутреннего управления). Определенное сочетание

такого внутреннего и внешнего влияния на процесс характерно для механизмов *синергетического типа*.

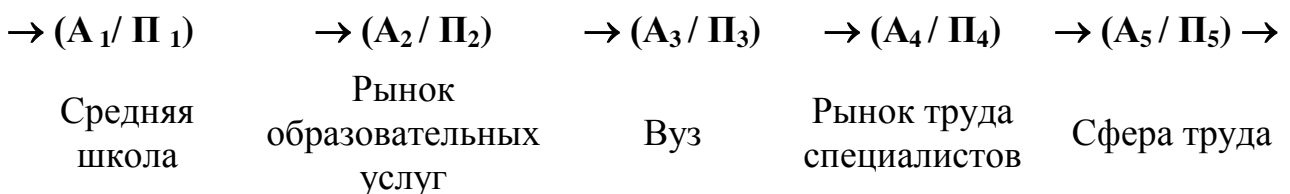
В связи с проблематикой ПСЛ нас будут интересовать в основном формирующие механизмы, среди которых, в зависимости от лежащих в их основе принципов действия выделяют «механизмы изменения состояния» (Н.Н. Моисеев): когерентного, дарвиновского, формообразующего, бифуркационного типа, а также механизмы «сборки», резонансного возбуждения, простого количественного изменения (роста или деградации) и др.

Таким образом, можно сделать два вывода. Во-первых, поскольку специфика и характер протекания сложного процесса определяется соотношением лежащих в его основе частных механизмов и субмеханизмов, постольку это будет главным, существенным обстоятельством, определяющим весь сценарий его протекания. Во-вторых, развитие сложных процессов осуществляется под влиянием различных механизмов. Некоторые из них стабилизируют течение процессов, другие канализируют их развитие, а третьи обуславливают их зарождение и исчезновение.

Ввиду существенной роли *механизма* в протекании *процесса* мы специально не будем разводить их, считая, что каждый процесс однозначно идентифицируется соответствующим (единичным или комплексным) механизмом. Например, говоря о *процессе* актуализации, мы будем подразумевать то, что он является собой действие *механизма* актуализации, т.е. будем использовать их в качестве синонимов, помня об их различии.

4.2. Механизм актуализации личности

С позиций обосновываемого в этой работе АПП единым механизмом, организующим процесс актуализации, а значит, и ПСЛ, является *механизм актуализации*. В самом общем случае, он представляет собой способ разрешения противоречия между потенциальным (возможным, виртуальным) и актуальным (действительным, ставшим), в результате чего осуществляется актуализация потенциального (Π_n) и превращения его в действительное (ставшее, актуальное A_{n+1}) в условиях предыдущей действительности A_n :



Как писал Аристотель: «Существующее актуально возникает из существующего потенциально под действием существующего актуально».

Соотнося этот алгоритм со сценарием на рис. 5, можно видеть, что каждый переход между социально-формирующими средами представляет собой акт профессиональной актуализации личности.

На правомерность подобной трактовки актуализации указывает и развитый в трудах С.Л. Рубинштейна и его школы *принцип потенциального и актуального, имплицитного и эксплицитного*. Этот, казалось бы, чисто философский принцип позволил психологам понять личность как проективную, перспективную, не исчерпывающуюся наличными данными систему.

Главное назначение механизма актуализации состоит в оптимальном сочетании действия *внешних* (социальных) и *внутренних* (психологических) факторов, детерминирующих весь процесс ПСЛ или его отдельные стадии.

Механизм, основанный на действии внешних – социальных – факторов назовем *актуализированием*, а на действии внутренних – психологических – *самоактуализацией*. В первом случае нами использовано непривычное понятие *актуализирования*. Это сделано для того, чтобы развести его с традиционным понятием *актуализации*, которое по своему смыслу включает оба ракурса (внешний и внутренний), т.е. является комплексным регулятором.

Актуализирование как механизм внешнего воздействия на индивида, инициирующего процесс его актуализации, осуществляется в двух формах: в форме *содействия* (оказание помощи, создание предпосылок, условий, способствующих индивиду в его профессиональном становлении) и в форме *управления* его протеканием (в частности, путем побуждения и понуждения индивида к определенным действиям).

При этом управление процессом ПСЛ предполагает осуществление следующих мер:

- а) анализ имеющихся у индивида потенциалов;
- б) содействие по превращению их в соответствующий потенциал;
- в) приведение этого потенциала в рабочее состояние, его активизация;
- г) управление использованием этого потенциала.

Наряду с осознанным рациональным внешним влиянием социальной среды имеет место и ее спорадическое, стихийное влияние. Так, по мнению психологов К. Гольдштейна и К. Роджерса, внешняя среда «снабжает» человека ситуациями, требующими их преодоления в течение процесса его актуализации, а также мешает полноценной актуализации потенциальных возможностей. Это социально-адаптирующий способ становления и развития индивида. Важнейшим аспектом актуализирования является *актуализирование профессиональное*.

Самоактуализация как комплексный механизм формирования и реализации задатков и способностей личности включает в себя частные механизмы *самопознания* (приводящего к самопониманию), *самоопределения* (приводящего к выбору ориентиров и способов движения к ним), *самоактивизации* (дающей первичный толчок, акт) и *самотивации* (обеспечивающей поддержание активности индивида на уровне, обеспечивающем достижение поставленных целей). Первый регулятор позволяет оценить наличие и состояние имеющихся потенциалов, второй формирует из них потенциал, третий – активизирует, мобилизует сформированный потенциал, четвертый – регулирует его действие в процессе реализуемой индивидом активности, преодолевая сопротивление со-

циальной среды. Это личностно-инициализирующий способ становления и развития индивида. Важнейшим аспектом самоактуализации является *самоактуализация профессиональная*.

Актуализация в данном понимании предстает в виде комплексного механизма кооперативного типа, согласующего воздействие двух предыдущих его составляющих. Первый из них представляет его внешний (социализирующий), а второй – внутренний (инициализирующий) ракурс. Механизм актуализации служит комплексным регулятором, детерминирующим весь ход ПСЛ посредством множества частных механизмов и субмеханизмов.

После введения основных определений можно дать механизменное объяснение тройственной направленности интересов ученых при изучении процесса ПСЛ. Как отмечалось выше, среди них можно выделить три «группы по интересам», решающих различные познавательные задачи. В механизменной интерпретации это будет выглядеть так. Первая группа изучает механизмы формирования и/или раскрытия задатков (потенций), которые действуют на начальной стадии *жизненного цикла* (ЖЦ) человека, задавая и определяя весь ход дальнейшего профессионального развития, в то время как на более поздних стадиях их действие ослабевает (скажем, механизм воспитания актуален в дошкольных учреждениях и в средней школе, а в профессиональных учебных заведениях и, тем более, в сфере труда его значение становится заметно ниже).

Механизмы начальной стадии вызывают интерес в основном психологов и педагогов, социологи же уделяют ему недостаточно внимания. Пафос проводимых при этом исследований вызван предположением о необходимости выбора правильного пути на пороге всей жизни. Здесь важно не споткнуться («*Путь в тысячу ли начинается с первого шага*», «*Как корабль назовешь, так он и поплывет*», «*Если вы не думаете о будущем, у вас его не будет*», «*Если вы удачно выберете труд и вложите в него всю свою душу, то счастье вас отыщет*», «*Плыву не туда, куда ветер дует, а как парус поставлю*» и т.п.). Примером механизма начального типа служит индивидуальное научение в его психологическом понимании.

Вторая группа исследует локальные механизмы, действие которых определяет протекание собственно процесса ПСЛ, включая механизмы профессионального самоопределения. Они рассматриваются достаточно широко. Особенно много внимания уделяется вопросам ПСЛ в средней школе, вузе, сфере труда. В последнее время появляются публикации, посвященные поведению молодых людей на РОУ и РТС. В силу сложности и длительности процесса ПСЛ в нем можно выделить ряд этапов, вызванных последовательным действием сменяющих друг друга субмеханизмов. Примерами таких *субмеханизмов* служат механизмы принятия решения по выбору вуза или места работы, действующие на соответствующих рынках – РОУ или РТС.

Представители третьей группы рассматривают сквозные, трансстадиальные механизмы всего профессионального развития личности, включая ее профессиональное становление. Примерами таких частных регулятивов служат меха-

низмы профессиональной социализации или формирования мотивационно-волевой сферы личности.

Разнообразие предлагаемых при этом моделей профессионального развития приводит к многочисленности выделяемых механизмов. Но нельзя не признать, что для этого имеются объективные причины: механизмов, действительно, много. И не все из них являются плодом воображения ученых. Не зря А.А. Богданов писал, что механизм – это понятая организация.

Стадийное представление процесса актуализации. Рассмотрев выше (п. 1.6 и рис. 5) ПСЛ извне, как явление, перейдем в соответствии с нормой системного анализа (п. 1.2 и рис. 2) к его рассмотрению изнутри, т.е. к экспликации его сущности, попытаюсь понять специфику его механизма через хронологию и внутреннюю логику самого процесса ПСЛ. Представляется при этом, что его действие протекает в четыре этапа (рис. 12).

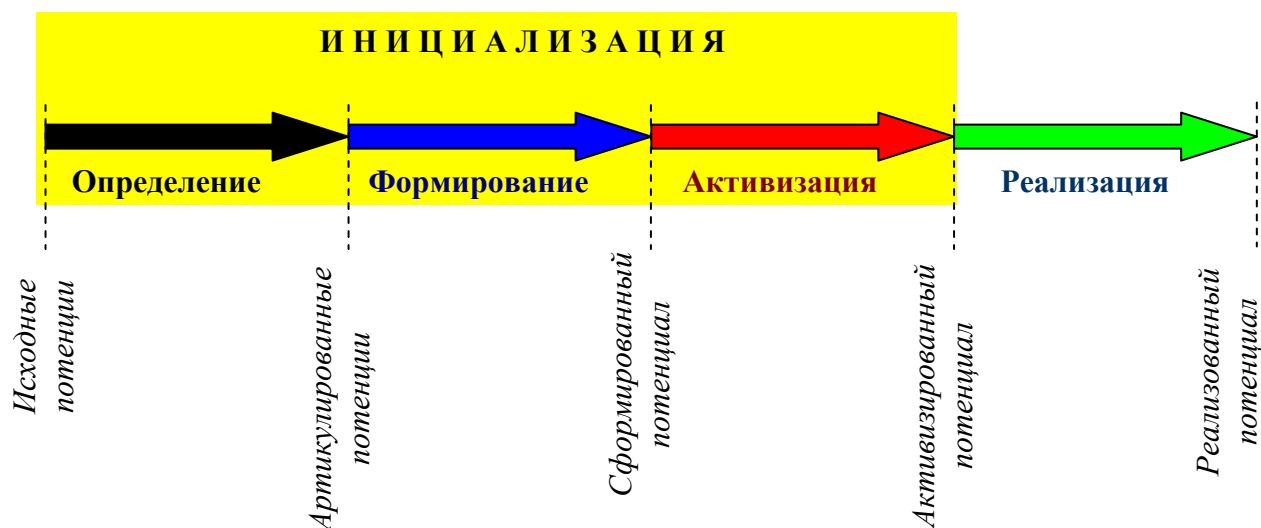


Рис. 12. Типовой цикл актуализации

На *первой стадии* происходит определение личности, ее апперцепция¹, т.е. осознание и явное эксплицирование имеющихся у индивида потенций, определение их типа и состава, оценка их значений, что осуществляется не только в обычной эмоционально-интуитивной, но и в четкой рациональной, форме. Особенно это важно для ребенка, у которого потенции еще не получили законченного оформления и пребывают в «свернутом», «спящем», синкретичном состоянии. А сам он еще не способен их рефлексировать. Поэтому для организа-

¹ **Апперцепция** (от лат. ad – к и perceptio – восприятие), одно из фундаментальных свойств психики человека, выражающееся в обусловленности восприятия предметов и явлений внешнего мира и осознания этого восприятия особенностями общего содержания психической жизни как целого, запасом знаний и конкретным состоянием личности. Термин «апперцепция» ввёл Г. Лейбниц (см.: Новые опыты о человеческом разуме, М. –Л., 1936. – С. 120), обозначив им процесс осознания еще не дошедшего до сознания впечатления; это и определило понимание апперцепции как перехода чувственного, неосознанного (ощущения, впечатления) в рациональное, осознанное (восприятие, представление, мысль).

ции целенаправленного формирования личности ребенка необходимо знать, какие потенции (задатки) у него имеются и в каком состоянии они находятся. Такое знание важно и на последующих стадиях ПСЛ – у взрослого человека. Определение и оценка имеющихся потенций может проводиться как посредством процедур наблюдения, диагностирования, тестирования, осуществляемого друзьями, родителями, преподавателями, психологами, профориентаторами и т.д. (в рамках актуализирования), так и самим индивидом посредством рефлексии, самоанализа (в рамках самоактуализации).

Вместе с тем важно, разумеется, и самопознание, самонаблюдение, самоанализ, позволяющие рефлексировать свои потенции. Хорошо, если соответствующие компетентности будут привиты человеку как можно раньше.

На *второй стадии* в зависимости от наличия и состояния потенций формируется личностный потенциал индивида посредством стихийного или целенаправленного содействия или управляющего воздействия, оказываемого определенными социальными агентами (в рамках актуализирования), а так же путем его внутренней работы по раскрытию имеющихся потенций (в рамках самоактуализации).

Как это отмечалось выше, под потенциями понимается совокупность взаимообусловленных и социально приемлемых потенциальных возможностей и потребностей индивида. Поэтому в реальности человек в своем развитии и раскрывает врожденные и приобретает априорно отсутствовавшие у него потенции. В обоих случаях они должны еще оформиться, неважно путем внешнего формирования или самоформирования, и до той поры пока они остаются в латентном состоянии, скрыты, «заморожены», не осознаны или пока еще отсутствуют, они не превращаются в потенциал.

Главное в этом этапе – превращение потенциального в актуальное, потенций – в потенциал. В этом, по сути, и состоит главная задача обучения и воспитания. Психология и социология просто делают акцент на разных сторонах процесса их формирования.

Тем самым можно констатировать следующее. В процессе формирования ПЛП, с одной стороны, раскрываются потенции (а значит, индивиду для этого необходимо создание соответствующих условий), с другой стороны, приобретаются необходимые качества (а значит, СФС должны соответствующим образом содействовать этому). Так, например, характер является приобретенным, а темперамент – врожденным атрибутом личности. В первом случае – с позиции психологии – предполагается раскрытие всех заложенных природой потенций, а во втором – с позиции социологии – происходит приобретение социально приемлемых и/или социально неприемлемых качеств. При этом общество пытается фильтровать их, содействуя актуализации первых и подавляя актуализацию вторых, но делает это непоследовательно, а порой и во вред себе.

Поэтому первая особенность становления индивида нашла свое отражение в рамках личностно-инициализирующего, а вторая – в рамках социально-адаптирующего подхода. Все это предполагает наряду с естественным «вызреванием» потенций индивида применение двух технологий содействия его

актуализации – раскрывающей и приобретающей, помогающих такому естественному процессу формирования. Причем вопрос о целях, которые могут быть достигнуты при этом, в психологии обычно не рассматривается, а социология делает это недостаточно системно.

На *третьей стадии* сформированный потенциал активизируется под внешним (актуализирование) или внутренним (самоактуализация) влиянием. В самом деле, потенциал, став средством, может «задействоваться» в тех или иных видах активности. Для выражения активизации потенциала человека в русском языке существует множество фразеологических оборотов, передающих разные оттенки этого процесса: «напрячь извилины», «мобилизовать все ресурсы», «зажать волю в кулак», «взять себя в руки», «поймать кураж», «вдохнуть», «вдохновиться», «замотивировать себя», «засучить рукава», «сдвинуть дело с мертвой точки» и т.д. Моцарт называл подобную активизацию «нащупать голубую ноту».

Особенно явно этот этап проступает при активизации общественного потенциала, когда требуются значительные сроки для его формирования из имеющихся потенций и приведения к приемлемому уровню готовности. Очевидно, что нельзя активизировать еще несформированное, не ставшее.

На *четвертой стадии* активизированный потенциал начинает реализовываться¹ при осуществлении некоторой социальной и/или психологической активности. Понятно, что к актуализации относится только начальная фаза реализации. Дальше идет просто реализация потенциала, которая может принимать различные формы: использование, применение, расходование, воплощение и др. Здесь требуется умение использовать его, что предполагает наличие соответствующей компетентности, под которой понимается способность к месту и ко времени активизировать и эффективно начать реализовать его.

И если на стадиях образования потенциал в основном формируется, то в трудовой деятельности он преимущественно реализуется. Разумеется, что во внешней социальной среде предполагается наличие определенных агентов актуализации, ответственных за действие соответствующих механизмов.

Другими словами, речь идет о последовательной смене промежуточных субмеханизмов комплексного механизма актуализации цепного типа. Причем действие этих субмеханизмов носит двойственный характер (рис. 13).

На рис. 13 показано как, с одной стороны, процесс актуализации протекает в четыре этапа внутри каждой стадии процесса ПСЛ (микроуровень актуализации), а с другой стороны, – стадии процесса ПСЛ совпадают с этапами актуализации (макроуровень актуализации). В последнем случае имеется в виду, что в детском саду (дошкольное образование) происходит *анперцепция* имеющихся потенций (задатков и запросов) ребенка, в средней школе (СШ) происходит *формирование* ПЛП, в вузе он *активизируется*, а в сфере труда (СТ) – *реализу-*

¹ Не случайно под **реализацией** понимается перевод из в принципе возможного, виртуального, потенциального в реальное, существующее, актуальное. На примере этого понятия видно, что каждое слагаемое актуализации несет на себе ее «отблеск», т.е. все они актуализуют личность, но каждый по-своему.

ется. Таково представление хронологии и внутренней логики действия механизма актуализации.

С учетом сказанного, центральное для всего АПП понятие актуализации можно определить следующим образом. **Актуализация** – это вид социальной и психологической активности индивида, которая предполагает апперцепцию, формирование, активизацию и реализацию его личностного потенциала. При этом актуализируются не только возможности, но и потребности.

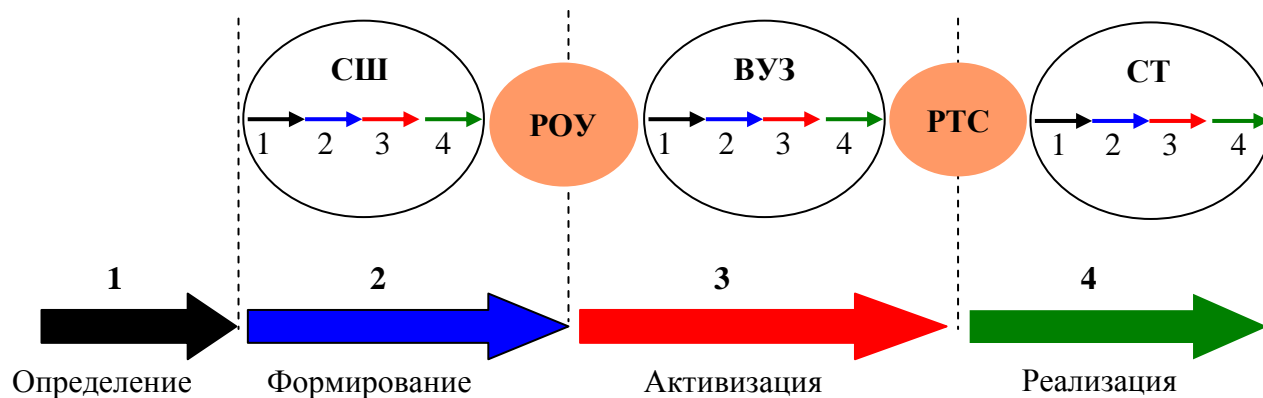


Рис. 13. Двойственный характер этапов актуализации

Очевидно, что общая актуализация личности включает в себя и ее профессиональную актуализацию, которая тоже предполагает апперцепцию, формирование, активизацию и реализацию, но уже ПЛП индивида. Можно предположить, что трактовка ПСЛ через актуализацию дает новое представление, новую форму, более релевантную духу инновационного развития общества.

4.3. Механизмы актуализации различных аспектов профессионально-личностного потенциала

Переходя к рассмотрению специфики частных механизмов, организующих процесс ПСЛ путем актуализации ПЛП индивида в различных аспектах (см. пп. 1.3, 1.4 и табл. 6), разделим их на две группы, конкретизирующие действие социально-адаптирующего (механизм социализации) и личностно-инициализирующего (механизм инициализации) механизмов профессионального становления и развития.

Механизм социализации (табл. 8) содержит в качестве центрального, наиболее общего «организатора» процесса ПСЛ механизм общей и профессиональной социализации, который призван актуализировать профессионально-социальный потенциал (ПСП). Предполагается, что при этом будет отслеживаться состояние потенций (их апперцепция), которые будут оформляться в соответствующий потенциал, активизируемый и реализуемый на последующих этапах.

При выделении слагаемых социально-адаптирующего механизма в первую очередь естественно обратиться к таким широко распространенным частным механизмам как *воспитание* и *обучение*.

Спецификация частных механизмов общей и профессиональной социализации личности

<i>Определение потенциала</i>	<i>Формирование потенциала</i>	<i>Активизация потенциала</i>	<i>Реализация потенциала</i>
МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ			
Определение ПСП	Формирование ПСП	Активизация ПСП	Реализация ПСП
1. Механизм учебного и трудового воспитания			
Определение ЦНП	Формирование ЦНП	Активизация ЦНП	Реализация ЦНП
2. Механизм общего и профессионального обучения			
Определение КИП	Формирование КИП	Активизация КИП	Реализация КИП
3. Механизм социального и профессионального научения			
Определение СИП	Формирование СИП	Активизация СИП	Реализация СИП
4. Механизм актуализации адаптационно-мобильностного потенциала			
Определение АМП	Формирование АМП	Активизация АМП	Реализация АМП

2. Относительно важности механизма *воспитания* разногласий не возникает. Он нацелен на актуализацию ценностно-нравственного потенциала (ЦНП) человека как профессионала, на усвоение жизненных и профессиональных ценностей, идеалов и принципов. Однако их содержание, представляющее ценностно-нравственную основу личности, требует реформирования с учетом радикальных изменений, происходящих в мире, главным образом в связи с деградацией личностной и общественной культуры, морали, падением нравственности. Понятно, что такое реформирование нельзя сводить к простому воспроизведению ценностей прошлого: наглядный пример тому – консерватизм, религиозный фундаментализм. Следует модифицировать и/или создать новую систему ценностей, новую мораль, новую этику с учетом высших достижений человеческого духа в прошлом и новым пониманием мировых проблем в настоящем.

Наибольшей результативности воспитание достигает в процессе ведущих видов активности – учебной (учебное воспитание) и трудовой (трудовое воспитание). Это позволяет говорить о двух основных типах организации воспитательного процесса посредством *механизма учебного и механизма трудового воспитания*.

2. *Общее и профессиональное обучение* закладывает основы общих и профессиональных знаний, умений и навыков. В народе существует большое количество позитивных суждений о пользе обучения: «Ученье – путь к уменью», «Чему учился, тому и пригодился», «Не говори, чему учился, а говори, что узнал», «Ученье да труд к славе ведут», «Счастье тому бывает, кто в труде да ученье ума набирает» и др. В наше время некоторым из них придали юмористическую форму трансформировали в соответствие с существующими реалиями, например «Ученье – свет, а неученых тьма». Причем *механизм общего и профессионального обучения* призван актуализировать когнитивно-интеллектуальный потенциал (КИП) личности.

Этот комплексный механизм цепного типа включает два во многом сходных регулятива: *механизм общего* и *механизм профессионального обучения*. Их объединяет то, что они являются двумя слагаемыми такого социального института, как образование, который лапидарно может быть выражен принципом трансляции знаний от более компетентного субъекта к менее компетентному. Отличие кроется в способах реализации этого принципа и характере транслируемых знаний. Первое обстоятельство позволило объединить их в один механизм, а второе – выделить в качестве его стадий (субмеханизмов).

На традиционную организацию обучения, призванного формировать знания, умения, навыки, ориентирован *квалификационный подход*. Однако в настоящее время обозначился резкий поворот Министерства образования и науки РФ в сторону *компетентного подхода*, призванного формировать компетентности профессионально-делового, социально-психологического и в какой-то мере ценностно-нравственного плана.

Между тем компетентностный подход хорош для подготовки специалистов, осуществляющих только *репродуктивную* деятельность (умелых исполнителей, менеджеров узкого профиля, всякого рода функционеров, свободно ориентирующихся в рыночной стихии). Понятно, что такие работники составляют большинство. Возможно так же, что при этом преследуются какие-то политические цели, но для инновационной экономики подобный подход малопродуктивен – рецептурный характер прививаемых знаний и отсутствие фундаментальной основы под ними не помогает развитию способности к глубокому анализу проблем, стратегическому мышлению, комплексному применению знаний из разных областей науки и практики. Кроме того, он не будит активности и критического отношения к действительности, не развивает креативности, не способствует творчеству, хотя его адепты с этим вряд ли согласятся.

3. При более широком подходе можно выделить и другие разновидности социализации, которые позволяют получить более полное представление о структуре социально-адаптирующего механизма. В качестве одного из них можно предложить *социальное научение*. И в какой-то мере это оправдано. В самом деле, **социальное научение** – это процесс овладения индивидом определенных, ранее неизвестных ему образцов активности через подражание или наблюдение за поведением или деятельностью кого-то другого. Именно оно лежит в основе дошкольной социализации ребенка.

Просто *научение* (не социальное, а индивидуальное), происходящее на первых годах жизни, изучается в рамках психологии научения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания этот термин охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения и т.д.). Особый интерес для психологии научения представляют такие его виды, как классическое обусловливание (И.П. Павлов), оперантное обусловливание (Э. Торндайк), научение на модели (А. Бандура), научение через опосредование (К. Халл). Именно о нем шла речь выше.

Вместе с тем *социальное научение* выходит на первый план в процессах адаптации при попадании взрослого в новое для себя социальное окружение, при освоении им непривычных для себя социальных ролей или новых форм социальной активности и др.

Правомерно ставить вопрос и о **профессиональном научении**, как о самостоятельном освоении основ профессиональной деятельности путем наблюдения за действиями специалистов, прослушивания их рассказов, изучения продуктов их труда, просмотра кинофильмов, чтения литературы и т.д., а также в процессе подражания им. Не случайно художники начинают свой профессиональный путь с копирования мировых шедевров, а будущие военачальники – с анализа боевых операций прошлых войн, шахматисты разбирают канонические шахматные партии, наблюдают за ходом турниров и т.д.

Распространяемый в последнее время компетентностный подход, по сути своей, представляет собой попытку рационализировать и некоторым образом упорядочить механизмы социального и профессионального научения, которые призваны актуализировать социально-интеллектуальный потенциал (СИП) личности.

Для наших целей эти механизмы научения приобретают особую важность, поскольку они широко используются при самостоятельном освоении нового вида деятельности, изобретении какого-нибудь артефакта, продвижении некой инновационной идеи. Здесь приходится действовать в условиях неопределенности и риска, когда зачастую отсутствуют необходимые априорные знания и опыт, нет близких аналогов и прецедентов. Это стандартная ситуация для инновационного подхода.

С учетом сказанного образование может быть представлено в виде трехстороннего процесса, обладающего тремя аспектами, наличие которых вызвано совместным действием трех тесно связанных и взаимопроникающих частных механизмов (рис. 14).

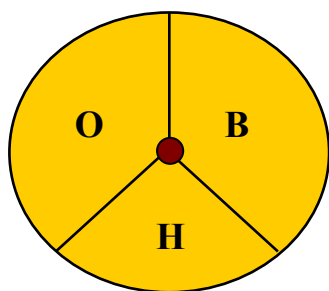


Рис. 14. Трехаспектное представление процесса образования:

В – воспитание, О – обучение, Н – научение

Это представление аналогично трехаспектной концепции *общения*, имеющего, как известно, коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны.

Причем роль каждого аспекта образовательного процесса меняется при переходе от одной СФС к другой (см. рис. 5). Очевидно их предназначение на стадии общего и профессионального образования. Сложнее дело будет обстоять на стадии СТ: обучение останется, хоть и примет другие формы (непрерывное обучение: повышение квалификации, переподготовка, обмен опытом, стажировки, самообучение и т.д.), но воспитание изменится существенно – в основном за счет социального и профессионального научения. Последние виды актуализирующих механизмов станут доминирующими.

При этом **образование** как формирование, *становление* цельного **образа** личности полностью укладывается в социально-адаптирующую концепцию ее развития, но в нем практически не присутствуют личностно-инициализирующие механизмы. Оно формирует возможности личности, но не ее потребности. Хотя наряду с возможностями необходима апперцепция, формирование, активизация и реализация социально и личностно значимых потребностей.

4. *Механизм актуализации адаптационно-мобильностного потенциала* представляет собой двойной регулятор актуализации адаптационных и мобильностных компетентностей, которые хоть и связаны между собой, но, тем не менее, имеют значительное отличие.

Дело в том, что адаптация – довольно сложный механизм специфической активности индивида. Он принимает не только традиционные формы пассивного приспособления к внешним условиям или активного преобразования таких условий под свои нужды, но и такие радикальные формы, как смена условий. Известно множество случаев, когда животные или растения мигрируют в поисках более благоприятной среды обитания.

В качестве примера приведем такой случай. Будучи еще молодым специалистом, одному из авторов пришлось принимать на высокогорной станции маститого ученого (между прочим, физика-ядерщика высоких энергий), изучающего поведение бабочек. На нашей станции космических лучей его привлек редкий вид этих насекомых, живущих в экстремальных условиях – на горных осыпях у края пропастей. Состоялся разговор о причинах, побудивших маститого ученого заниматься такими исследованиями. Много интересного было рассказано. Но поразило его объяснение того, почему некоторые бабочки, не способные перелететь с одного горного хребта до другого (и рассказчик показал на склоны ущелья), живут, с одной стороны, на кромке памирских ледников, а с другой стороны, в снежных проталинах тундры. Как они могли мигрировать на такие расстояния?

Его объяснение сводилось к следующему. Во время ледникового периода на просторах от Памира до берегов Северного Ледовитого океана существовала практически одна и та же снежно-ледовая обстановка. И бабочки, питавшиеся растениями, произрастающими на кромке таяния льдов, обитали на всем этом пространстве (во время коротких оттепелей, знаменующих наступление лета). По мере таяния снегов, эти кромки медленно отступали на север и вверх, в горы. И бабочки разделились на два отряда, один медленно мигрировал из поколения в поколения на юг, за нижними кромками ледников, а другой – на север, в тундру, за границей таяния снегов. Другими словами, они шли за дрейфующей пищей, меняя при этом географическую, но не климатическую среду обитания.

Поэтому представляется возможным считать мобильность одной из радикальных форм активной адаптации. Тем более что смена условий неизбежно приводит к новой адаптации, но уже в традиционном ее понимании. В связи с чем выделяется два частных проявления этого механизма.

Первый из них (*механизм актуализации адаптационных компетентностей*) организует двунаправленный процесс привития индивидам: навыков адаптации к разным ролям в различных социально-экономических средах, в которых индивиду предстоит жить, учиться и работать; определенных рыночных компетентностей для ориентирования на рынке образовательных услуг и рынке труда; способности осваивать новые виды деятельности и др. Одно направление ориентирует индивида на предметы адаптации данной стадии, в

которой находится индивид (текущая адаптация), другое – на аналогичные предметы всех предстоящих стадий (опережающая адаптация).

Второй из них (*механизм актуализации мобильностных компетентностей*) организует такие разновидности профессиональной и жизненной адаптации, как изменение места учебы или работы, смену отрасли профессиональной деятельности или профессии, переезд на новую территорию проживания, стремление к обретению более высокого социального статуса, соответствующего представлениям индивида о жизненном успехе и др. Другими словами, здесь имеется в виду отраслевая, профессиональная, территориальная, социальная мобильность.

В связи со сказанным выше можно по-другому проинтерпретировать четырехэтапную структуру типового процесса актуализации, изображенную на рис. 10. Специфика типовых слагаемых в каждом из частных механизмов социализации определяется ролью, которую они играют в процессах апперцепции, формирования, активизации и реализации того или иного частного потенциала в полном цикле ПСЛ (табл. 8).

Механизм инициализации. Устранение высказанных замечаний к предыдущему механизму профессионального становления и развития личности требует осознания существующих и введения новых организационных механизмов, способствующих актуализации соответствующих потенциалов, состав и специфика которых рассмотрена выше (тема 3).

В них должны быть учтены потребности профессионального самоопределения индивида, его учебной и трудовой мотивации. Они должны способствовать формированию определенной воли и целеустремленности в достижении поставленных целей, способности самостоятельного принятия жизненных и профессиональных решений, освоения индивидом новых смыслов, осознания и экспликации своих потребностей, формирования социально и личностно значимых мотивов, а значит, и механизмов формирования новой, креативной личности, в которой так нуждается инновационная экономика.

Обычно все это считается само собой разумеющимся, а соответствующая деятельность «размазывается» между воспитанием и обучением, но при этом нагрузка на них в современных условиях непрерывно возрастает. Возможно, что именно из-за этого их и пытаются реформировать в первую очередь.

Такие существующие и предполагаемые механизмы называют по-разному: то развитием личности, то собственно образованием, то формированием активной жизненной позиции и т.д. Причем каждый из них призван реализовать свои специфические задачи.

В качестве таких регулятивов для подготовки креативных, элитных специалистов, отвечающих запросам инновационной экономики, предлагается внедрить (и соответствующие тенденции уже обозначились) наряду с отмеченным механизмом *социализации* еще и комплексный механизм *инициализации* личности, который зачастую подразумевается, но явно не артикулируется.

Уместно обратить внимание при этом не только на терминальный, но и на инструментальный характер инициализации, помогающей освоению сложных,

фундаментальных знаний, их систематизации, овладению методологией познания и практики, выстраиванию гуманных, а не конъюнктурных отношений с окружающими.

Механизм инициализации в целом (табл. 9) призван актуализировать профессионально-деловой потенциал (ПДП) индивида, служащий главным, хотя и не единственным результатом действия этого механизма, который носит сложный характер и включает в себя ряд частных «организаторов». Их действие еще не вполне сформировалось и не осознанно в должной мере педагогическим сообществом.

Таблица 9

Спецификация частных механизмов общей и профессиональной инициализации личности

<i>Определение потенциала</i>	<i>Формирование потенциала</i>	<i>Активизация потенциала</i>	<i>Реализация потенциала</i>
<i>МЕХАНИЗМ ИНИЦИАЛИЗАЦИИ</i>			
Определение ПДП	Формирование ПДП	Активизация ПДП	Реализация ПДП
<i>1. Механизм актуализации профессионально-определенностного потенциала</i>			
Определение ПОП	Формирование ПОП	Активизация ПОП	Реализация ПОП
<i>2. Механизм актуализации организационно-управленческого потенциала</i>			
Определение ОУП	Формирование ОУП	Активизация ОУП	Реализация ОУП
<i>3. Механизм актуализации мотивационно-волевого потенциала</i>			
Определение МВП	Формирование МВП	Активизация МВП	Реализация МВП
<i>4. Механизм актуализации сущностно-смыслового потенциала</i>			
Определение ССП	Формирование ССП	Активизация ССП	Реализация ССП

1. *Механизм актуализации профессионально-определенностного потенциала* (ПОП) является наиболее востребованным в современных условиях регулятором ПСЛ. Его действие при этом проявляется, с одной стороны, в формировании профессиональных намерений, желания получить конкретную профессию, а также в повышении определенности такого желания и стремления овладеть информацией о мире профессий, а с другой стороны, в активизации и реализации этого потенциала для обеспечения «правильности» профессионального выбора (профессионально-определенностная компетентность).

В силу его относительной новизны и важности для всего процесса ПСЛ он подробно рассмотрен ниже. Поэтому сейчас на нем внимание не заостряется.

2. *Механизм актуализации организационно-управленческого потенциала* (ОУП) регулирует внешнюю деятельность и собственную активность индивида по обретению необходимых организационно-управленческих компетентностей. Понятно, что наличие таких компетентностей требует активного отношения к своей работе, инициативы и предприимчивости, т.е. тех качеств, без которых работа любого руководителя будет не эффективной. Однако внедрение этого механизма, к сожалению, остается пока еще в стадии стихийного привития каждому индивиду представлений о технологии организации и управления как собственным трудом, так и работой возглавляемого им коллектива. До послед-

него времени из молодого человека готовили только специалиста, но не руководителя. Поэтому он оказывался как бы хромым на одну ногу.

Причины единства организаторской и управленческой деятельности очевидны, но между ними существуют и определенные различия, которые предполагают наличие двух специализированных механизмов, ответственных за формирование двух соответствующих компетентностей.

3. *Механизм актуализации мотивационно-волевого потенциала* (МВП) представляет собой двойной регулятор процесса актуализации побуждающих и понуждающих активаторов личности, которые хоть и связаны между собой, но, тем не менее, имеют значительное отличие.

Дело в том, что активизация личности (и ее потенциала) осуществляется посредством нескольких типов активаторов, из которых для нас представляют интерес два типа: *мотивы* (побуждающие активаторы, побудители) и *воля* (понуждающие активаторы). В свою очередь, мотивы бывают двух видов: мотивы-побудители и мотивы-критерии. В последнем случае имеются в виду мотивы выбора, когда их побуждающее влияние не так очевидно. Например, говорят о мотивах выбора профессии, вуза, места работы, брачного партнера, наконец.

Поэтому в общем механизме и выделяют два частных механизма. Первый из них (*механизм актуализации мотивационного потенциала*) призван организовать процесс актуализации сложной системы мотивов индивида к учебной и профессиональной деятельности, которая обеспечивает ее мотивацию посредством внешних и внутренних побудителей (активаторов). К *внутренним* относятся: профессиональная перспектива, интерес к профессии, желание добиться посредством нее признания и материального благополучия, стремление самореализоваться, а к *внешним* побудителям относятся: возможность получить соответствующую профессию, востребованность и мода на нее, советы родителей и близких, уровень оплаты труда и т.д.

Второй частный механизм (*механизм актуализации волевого потенциала*) предполагается задействовать для управления процессом обретения индивидом таких качеств, как воля, целеустремленность, настойчивость в достижении поставленных целей, умение настоять на своем, самоконтроль, образующих волевою сферу личности.

Дело в том, что мало иметь мотивы, т.е. активаторы, побуждающие человека к той или иной активности, важно обладать и настойчивостью по их удовлетворению, т.е. внутренний понуждающий активатор – волю. Мотивы без волевого усилия рискуют остаться мечтами, а воля, лишенная мотива, может привести к самодурству. Именно поэтому два таких взаимно дополнительных активатора сведены в единый потенциал, характеризующий состояние мотивационно-волевой сферы личности, ее способность реализовать ту или иную активность.

4. *Механизм актуализации сущностно-смыслового потенциала* (ССП) традиционно позиционировался в рамках организации учебной и воспитательной деятельности, а его актуализация, по сути, была пущена на самотек. В советское время он формировался путем идеологической «накачки». Наличие опре-

деленных задатков мыследеятельности, интереса к глубоким размышлениям нередко одними воспринимается как блажь, а другими как дар Божий. Между тем всему следует учить и мудрости в том числе. Лишь ничтожная доля школьников со временем делает математику своей профессией, но изучают же ее все. Равно как и литературу, историю или географию. Не все становятся философами, но каждый должен владеть основами жизненной и профессиональной философии, азами методологии решения сложных проблем.

На важность привития соответствующих компетенций указывают ФГОС. В прил. 2, 3 приведены результаты анализа и классификации приводимых в них общекультурных компетенций.

Подчеркнем, что важна не только объективная и скрупулезная апперцепция или формирование соответствующих потенциалов, но и умение правильно распорядиться ими (т.е. своевременно и в нужном объеме активизировать и эффективно реализовать их). В этом состоит актуализационная компетентность индивида.

Все перечисленные механизмы (действие которых воспринимается как наличие соответствующих граней процесса актуализации) проявляют себя в двух планах: *внешнем*, идущем от социального окружения школьника, студента или работника (преподавателей, администрации, коллег и т.д.), и *внутреннем*, присущем самому молодому человеку. Очевидно, что без внешнего актуализующего влияния и социально-психологической поддержки, с одной стороны, и без самостоятельных усилий индивида, с другой стороны, процесс его профессионального становления будет пустой тратой времени.

К сожалению, в настоящее время центр тяжести актуализующего влияния на личность сосредоточен на действии внешних факторов. Известны *психологическая* и *педагогическая* виды поддержки ПСЛ, а сейчас к ним добавляется еще и *социальная* ее разновидность.

Однако технология их применения должна наряду с непосредственным внешним влиянием, предполагающим наличие встречного процесса интериоризации, включить в себя и актуализацию внутренних механизмов, посредством которой и предстоит побуждать собственную активность индивидов. Нужно усилить действие процесса самоактуализации путем освоения и инициирования самотехнологий (самообучения, самовоспитания, самомотивации, самоопределения, аутотренинга, например, для воспитания воли и др.), не исключая процессов соответствующей *интериоризации*. Причем, если удастся побудить эти виды внутренней активности учащихся, свою задачу система образования может считать выполненной.

Здесь АПП расширяет зону своей интерпретации и помимо выделения новых захватывает и традиционные механизмы обучения, воспитания, научения. Теперь все трактуется с единых позиций актуализации потенциала.

Приведенные выше механизмы образуют предмет управления процессом ПСЛ. Причем такое управление должно носить характер не администрирования, а социального маркетинга, мягко инициирующего нужные механизмы и направляющего их действие посредством социального регулирования и моти-

вация индивида. Именно поэтому организация соответствующего внешнего влияния должна стать *главной задачей* внутришкольного, внутривузовского и внутривузовского *социального маркетинга*.

4.4. Особенности актуализации личности на разных стадиях ее профессионального становления

Как отмечалось выше, для организации эффективного управления ПСЛ необходимо выделить действие механизмов, пронизывающих весь этот процесс. Предпринятая с этой целью декомпозиция процесса актуализации, лежащая в основе ПСЛ, дана в двух таблицах. В первой из них (табл. 10) приведена спецификация механизмов социализации, а во второй (табл. 11) – инициализации. В обоих случаях рассматриваются частные механизмы комплексного типа, обладающие сквозным, транзитным действием, хотя и меняющие свою значимость и особенности реализации от стадии к стадии. Очевидно, что с возрастом значение ППП, актуализируемого в рамках процесса становления, возрастает, как возрастают и слагающие их частные потенциалы.

Механизм социализации организует основные формы социально-адаптирующей активности индивида в процессе его профессионального становления. Среди его слагаемых, как отмечалось выше, наиболее репрезентативными представляются следующие (табл. 10)

1. *Механизм учебного и трудового воспитания*, который является ведущим способом формирования культуры личности на стадии детства. Однако его действие постепенно ослабевает с возрастом, проявляясь в виде различных технологий социального регулирования. В сфере образования и труда оно носит более или менее целенаправленный и последовательный характер, а на рынках сводится к спорадическому социальному регулированию поведения индивида.

Поэтому *воспитание* предстает и как комплексный механизм социализации цепного типа, т.е. как цепочка смены субмеханизмов, характерных не только для разных возрастных состояний отдельного человека, но и в соответствии с принципом единства онтогенеза и филогенеза для последовательных стадий развития человечества:

а) субмеханизм запрещений и ограничений, актуализирующий ценности-запреты и нормы-табу (например, 10 заповедей Моисея или правила техники безопасности);

б) субмеханизм предписания и дозволения, актуализирующий ценности-предписания и нормы должного (например, «Домострой», «Юности честное зерцало» или воинская присяга);

в) субмеханизм ориентирования и направления, актуализирующий ценности-ориентиры и нормы желательного (например, «Моральный кодекс строителя коммунизма», «Морально-этический кодекс цивилизованного предпринимателя», разного рода кодексы чести).

Стадиальная систематика частных механизмов общей и профессиональной социализации личности

Социальные роли				
Школьник	Выпускник школы	Студент	Выпускник вуза	Молодой специалист
Стадии профессионального становления личности				
Получение общего образования	Поиск вуза и поступление в него	Получение профессионального образования	Поиск работы и трудоустройство	Трудовая деятельность
МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ				
1. Механизм учебного и трудового воспитания				
Запрещающий и ограничивающий	Предписывающий и позволяющий		Ориентирующий и направляющий	
2. Механизм общего и профессионального обучения				
Школьное	Довузовское	Вузовское	Послевузовское	Непрерывное
3. Механизм социального и профессионального научения				
Социальное научение поведению в школе	Социальное научение поведению на РОУ	Социальное и элементы профессионального научения поведению в вузе	Социальное научение поведению на РТС	Социальное и профессиональное научение поведению в процессе труда
4. Механизм актуализации адаптационно-мобильностного потенциала				
4.1. Механизм адаптации к новым средам				
Адаптация к СШ	Адаптация к РОУ	Адаптация к вузу	Адаптация к РТС	Адаптация к СТ
4.2. Механизм адаптации к новым ролям				
Адаптация к роли школьника	Адаптация к роли абитуриента	Адаптация к роли студента	Адаптация к роли выпускника	Адаптация к роли специалиста
4.3. Механизм адаптации к новым видам деятельности				
Адаптация к учебе в школе	Адаптация к поступлению в вуз	Адаптация к учебе в вузе	Адаптация к поиску работы	Адаптация к труду

2. Действие механизма общего и профессионального обучения начинается в виде освоения общеобразовательных дисциплин, потом переходит в обучение по стандартам профессионального образования и, становясь непрерывным, продолжается в сфере труда, принимая формы повышения квалификации, переподготовки, получения дополнительного образования, стажировок, освоения чужого опыта и т.д. Поэтому *обучение* предстает как комплексный механизм цепного типа, т.е. как цепочка смены субмеханизмов, по-разному организующих *учебный процесс* в пределах каждой стадии: дошкольное, школьное, довузовское, вузовское, послевузовское, непрерывное (дополнительное) обучение.

3. Механизм социального и профессионального научения, который действует на протяжении жизненного цикла ПСЛ носит комплексный кооперативный характер, поскольку социальное и профессиональное научение осуществляют-

ся параллельно, дополняя друг друга. Во времени эти процессы текут крайне неравномерно. В самом деле, социализующий план этого механизма наиболее сильно проявляется на ранних стадиях ПСЛ, постепенно стабилизируясь к концу, а профессиональный план начинает отчетливо проявляться лишь в конце профессионального обучения и достигает своего максимума уже в сфере труда.

При этом механизм, сохраняя свою сущность, меняет от стадии к стадии предмет научения. Так, если в средней школе – это в основном групповые нормы и правила поведения, способы общения или выполнения уроков, то в вузе – это социально одобряемые жизненные и профессиональные установки, стратегии поведения, элементы практической работы по профессии. Неизмеримо расширяется предметная область для социального и профессионального научения в сфере труда. Здесь осуществляется практическое освоение экономических, эффективных приемов работы, основных положений техники безопасности, способов организации и проведения деловых совещаний, планерок, поиска решений в сложных критических ситуациях и др.

На РОУ и РТС у индивида актуализируются рыночные компетентности, умение принимать решение в ситуации выбора, способность анализировать информацию из разных источников, привлекать для решения своих проблем близких и знакомых и т.д.

4. *Механизм актуализации адаптационно-мобильностного потенциала*, который предстает как комплексный механизм кооперативного типа, включающий в себя два частных механизма: актуализации *адаптационных* возможностей и потребностей индивида и актуализации его *мобильностных* возможностей и потребностей.

В первом случае действие *адаптационного механизма* разведено по трем планам: адаптация к новому социальному окружению, адаптация к новой для себя социальной роли в нем и адаптация к новой деятельности (учебной или профессиональной). Как было сказано выше, при этом имеются две временные перспективы адаптации: адаптация к социальному окружению, в котором в данный момент времени находится индивид, исполняемым при этом социальным ролям и ведущей деятельности (текущая адаптация), а также адаптация к будущим социальным средам, играемым в них ролям и будущей активности (опережающая адаптация). Известно, что человек мысленно готовится к обучению в школе, проигрывает в сознании процесс обучения в вузе, примеривает к себе будущую должность и т.д. В целом этот механизм предстает как комплексный регулятив цепного типа, т.е. как последовательная смена субмеханизмов (и стадий), как процесс последовательного разрешения цепочки противоречий индивида с очередной внешней средой, социальной ролью, ведущим видом деятельности.

Вторым частным механизмом служит *механизм актуализации мобильностного потенциала* индивида, возможность которой возрастает с переходом на более поздние стадии ПСЛ. На первой стадии ребенок с помощью родителей может изменить школу, перейти в другой класс (особенно в процессе профильного определения), после 9 лет обучения может продолжить общее образова-

ние, а может перейти к работе или получению начального профессионального образования. После окончания школы молодой человек может переехать в другой город для самостоятельной работы или получения профессионального образования, может сменить получаемую профессию (в последние годы эта тенденция начинает усиливаться), может мигрировать в поиске устраивающей его работы. Получив профессию, молодой специалист может менять места работы, переходя из одной отрасли в другую, с одного предприятия на другое, может двигаться по карьерной лестнице, по ступеням мастерства, одновременно меняя свой социальный статус. Все это способствует развитию человека в процессе социализации. Понятно, что работник, готовый к командировкам, к поездкам за границу, к обмену опытом и стажировкам, к освоению смежных профессий будет более успешным в жизни и профессии.

Механизм инициализации организует основные формы личностно-инициализирующей активности индивида в процессе его профессионального становления. Среди его слагаемых, как отмечалось выше, наиболее репрезентативными представляются следующие (табл. 11).

Таблица 11

Стадиальная систематика частных механизмов общей и профессиональной инициализации личности

Социальные роли				
Школьник	Выпускник школы	Студент	Выпускник вуза	Молодой специалист
Стадии профессионального становления личности				
Получение общего образования	Поиск вуза и поступление в него	Получение профессионального образования	Поиск работы и трудоустройство	Трудовая деятельность
МЕХАНИЗМ ИНИЦИАЛИЗАЦИИ				
<i>1. Механизм актуализации профессионально-определенностного потенциала</i>				
Предварительное	Первичное	Промежуточное	Вторичное	Последующее
<i>2. Механизм актуализации организационно-управленческого потенциала</i>				
Приучение к дисциплине и самодисциплине	Принятие решений, самоорганизация и организация помощи от окружающих	Освоение основ менеджмента и самоменеджмента в теории	Принятие решений, самоорганизация и организация помощи от окружающих	Освоение технологии менеджмента и самоменеджмента на практике
<i>3. Механизм актуализации мотивационно-волевого потенциала</i>				
Мотивация к учебе в школе	Мотивация к поступлению в вуз	Мотивация к учебе в вузе	Мотивация к трудоустройству	Мотивация к труду
<i>4. Механизм актуализации сущностно-смыслового потенциала</i>				
Понимание сущности и смысла учебных проблем	Понимание сущности и смысла проблемы выбора профессии	Понимание сущности и смысла проблемы освоения профессии	Понимание сущности и смысла проблемы трудоустройства	Понимание сущности и смысла рабочих проблем

1. *Механизм актуализации профессионально-определенностного потенциала*, который включается в детстве, продолжает работать в школе, на РОУ, вузе, на РТС и в сфере труда. В последнем случае его действие проявляется в смене места работы, карьерном росте, переквалификации и т.д. Особенно это заметно в условиях экономического кризиса, когда люди в массовом порядке вынуждены менять свою профессию. Поэтому *профессиональное определение* предстает как комплексный механизм цепного типа, т.е. как цепочка смены субмеханизмов (и стадий) такого определения (предварительного в СШ, первичного на РОУ, промежуточного в вузе, повторного на РТС, последующего в СТ). При этом с точки зрения профессионального определения ПСЛ представляет собой процесс перманентного профессионального выбора при переходе из одной СФС в другую, внутри которых идет подготовка к таким выборам.

2. *Механизм актуализации организационно-управленческого потенциала*, который действует в противофазе относительно воспитания. Его влияние почти отсутствует на ранних стадиях обучения, постепенно усиливаясь в сфере труда. Тем не менее, его тоже можно представить и как комплексный механизм цепного типа, т.е. как цепочку смены субмеханизмов (и стадий).

В средней школе его действие принимает формы приучения к дисциплине, привлечения учащихся к школьному самоуправлению, проведения различного рода классных и школьных мероприятий, спорадических объяснений важности субординации и координации при осуществлении совместной активности. В вузе такое формирование может осуществляться при изучении социологии и психологии управления, технологии принятия управленческих решений, основ самоменеджмента, путем участия в работе «Школы молодого лидера» или деятельности студенческих советов, введением студенческого самоуправления, в процессе производственной практики. Но это все паллиативные меры.

Требуется целенаправленное (на первых порах, может быть, факультативное) обучение студентов основам организации и управления, привитие навыков руководства и подчинения. Это касается в первую очередь тех специальностей, которые предполагают руководство людьми. В сфере же труда, когда молодому специалисту уже надо реально осуществлять такое руководство, только-только и начинается настоящая наработка опыта управления. Поэтому и здесь тоже необходимо организовать обучение технологии управления и передачу опыта со стороны наставников. Навыки принятия решений, самоорганизации и организации содействия себе прививаются и на рынках (РОУ и РТС).

3. *Механизм актуализации мотивационно-волевого потенциала*, который модифицируется на протяжении всего цикла ПСЛ, переориентируясь в соответствии с изменением ведущего вида деятельности, к которому она побуждает и понуждает человека, содействуя более эффективной актуализации его потенциалов.

Поэтому мотивация и применяемые волевые усилия предстают как комплексный двухплановый механизм цепного типа, т.е. как цепочка смены субмеханизмов (и стадий) активизации индивида посредством мотивов-критериев и мотивов-побудителей. Первые применяются в ситуации выбора

(выбор школы и профильного класса, выбор – продолжать обучение после 9-го класса или прекращать его, выбор профессии и профессионального учебного заведения, выбор отрасли и места работы и т.д.), а вторые – при побуждении к ведущему на каждой стадии виду активности (имеется в виду мотивация к учебе в средней школе, к поступлению в избранный вуз, к успешному обучению по избранной специальности, к поиску устраивающей работы, к успешному труду и профессиональному росту). В этом же направлении действуют и волевые усилия индивида.

По отношению к двум своим частным регулятивам механизм актуализации МВП является комплексным механизмом кооперативного типа. Ожидается, что по мере взросления мотивационно-волевая сфера становится все более сформированной, а значит, при переходе к последующим стадиям ПСЛ должны возрастать ответственность молодого человека и эффективность осуществляемой им деятельности.

4. *Механизм актуализации сущностно-смыслового потенциала*, действие которого проявляется незаметно, исподволь, носит вполне естественный, стихийный характер, и поэтому не привлекает особого внимания. Но именно эта незаметность и отсутствие должной рефлексии играют дурную шутку со многими людьми. Хорошо об этом сказал поэт Илья Фояков:

*К человеку зрелость приходила,
Кнопку надавила у дверей:
Извини, мол, – не предупредила,
А теперь встречай меня скорей!
Я стою перед твоим порогом,
Где «Для писем» ящик голубой.
Открывай же – нам всерьез о многом
Надо побеседовать с тобой.
А за дверью – шумно пировали,
Юность провозжая в дальний путь.
По три раза песни повторяли,
Чтобы расставание затянуть.*

*И хозяин – тот, кого касалось, –
Не расслышал тихого звонка.
Или просто, может, показалось:
Прозвенел трамвай издали.
Гордая и очень занятая,
Гостья постояла и ушла –
И, следы людские заметая,
Заодно поземка замела след ее...
И с тех пор живет на свете
Человек без возраста. Беда –
Юность прожил, зрелости не встретил.
Он и к нам заходит иногда.*

*Суевлив, неглуп и неприкаян,
Кажется, сидел бы хоть всю ночь...
Мы его ни в чем не упрекаем –
И не знаем, чем ему помочь.*

Между тем человеку приходится решать жизненные, учебные и трудовые проблемы – специфические для каждой стадии. Обретение способности понимания их сущности и смысла, умения находить эффективные решения и знаменует собой достижение житейской мудрости и профессиональной зрелости.

Комплексный цепной характер этого механизма связан с постепенным повышением сложности решаемых проблем и освоения смыслов, постепенным переходом от анализа учебных ситуаций к разрешению профессиональных и жизненных коллизий.

4.5. Роль различных механизмов в стадильном делении процессов профессионального становления и развития личности

Пытаясь дать наглядное представление соотношению механизмов профессионального становления и профессионального развития личности, воспользуемся следующим предположением. Если по аналогии с естественными науками удастся построить график зависимости какого-нибудь интегрального показателя профессионального развития (например, эффективность реализации ведущего типа деятельности, степень освоения профессии, уровень социальной или профессиональной активности и т.п.) от времени (обозначим его $X(t)$), то по характерным изломам в нем можно увидеть специфические зоны действия субмеханизмов, регулирующих процесс такого развития. На участке между двумя изломами, представляющем очередную стадию, ход развития будет определяться доминированием какого-то одного (единичного или комплексного) организационного механизма. Исчерпание диапазона его влияния и переход к регулированию процесса развития на следующей стадии другим доминирующим субмеханизмом приведет к излому в ходе отмеченной зависимости.

Анализ показывает, что при этом существует большое разнообразие трактовок профессионального развития и профессионального становления, которое определяется спецификой той модели жизненного цикла, которую при анализе ПСЛ зачастую неявно используют в качестве базовой, в роли того трафарета, сквозь который автор рассматривает реальные процессы развития. Поэтому график $X(t)$, выражающий ту или иную модель развития, будет иметь различный вид (рис. 15).

Так, с позиции *социально-адаптирующего* (в частности, *социализационного*) подхода общее развитие индивида принимает вид, показанный на рис. 15, а, что характерно для системного подхода, использующего подобное типовое представление жизненного цикла систем.

В рамках *личностно-инициализирующего* (в частности, *акмеологического*) подхода он может быть представлен в виде кривой, показанной на рис. 15, б.

При этом в первом случае (рис. 15, а) становление, иначе, генезис – служит начальной стадией развития (стадия 1). В это время человек взрослеет, набирается знаний, умений, навыков. С точки зрения системного подхода здесь действует механизм положительной обратной связи лавинного, прогрессивного типа «чем лучше, тем лучше». Вторая стадия (стадия 2) отражает жизнь уже ставшего, зрелого человека. Здесь действует механизм отрицательной обратной связи двух стабилизирующих типов «чем лучше, тем хуже» и «чем хуже, тем лучше». Последняя – третья – стадия (стадия 3) отражает процесс его неизбежной деградации на склоне лет, хотя некоторые при этом считают, что они «еще о-го-го», «еще могут», «еще утрут нос молодым». Здесь действует механизм положительной обратной связи затухающего, регрессивного типа «чем хуже, тем хуже».

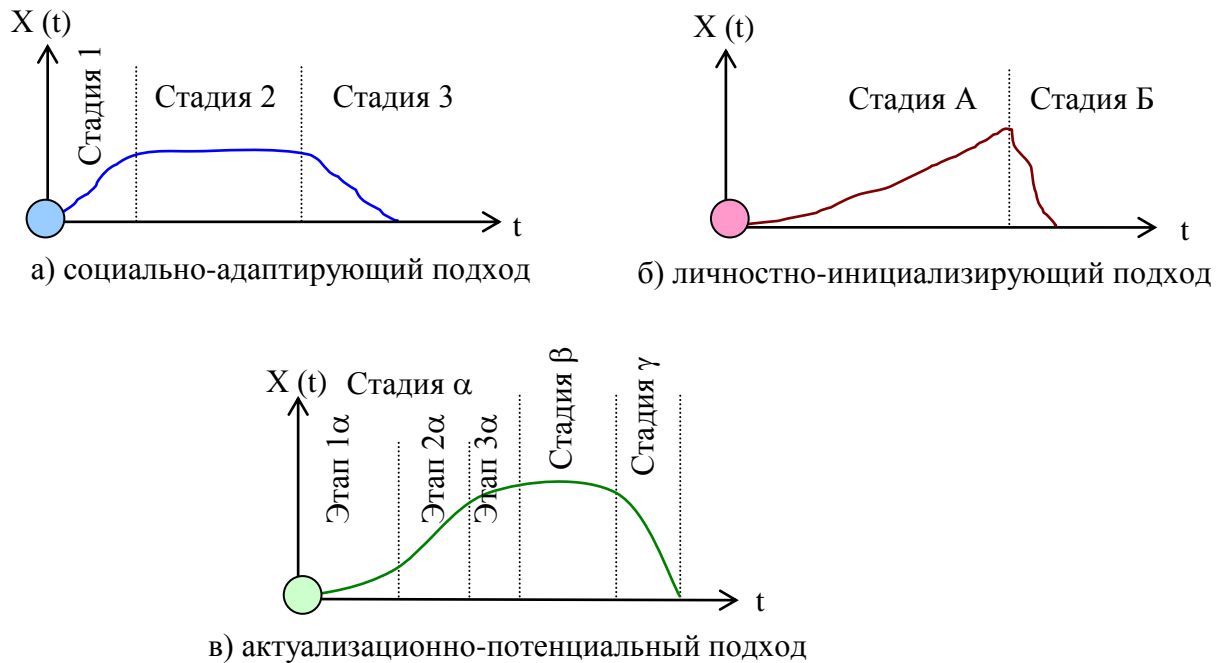


Рис. 15. Жизненные циклы становления и развития человека с позиции разных подходов

Все три рисунка демонстрируют хронологию и внутреннюю (каузальную, т.е. причинно-следственную) логику изменения некоторого интегрального показателя $X(t)$, где t означает время жизненного цикла человека. Цветные кружки в начале координат означают зону зарождения человека, первоначального оформления процесса развития.

Во втором случае (рис. 15, б) становление – это обретение какой-то законченной формы, достижение некоторого идеала, «акме» (стадия А)¹. И в этом смысле оно характеризует непрерывно восходящий процесс, представляющей собой разворачивание некоторой потенции, в котором развитие сливается с процессом становления: вся жизнь представляет собой сплошной взлет-становление личности, достижение ей совершенства. Ограниченность же человеческого века не позволяет этому процессу разворачиваться бесконечно (что неявно подразумевается пафосом самого подхода). Такая неизбежность затухания всех устремлений (стадия Б) в рамках акмеологического подхода обычно отходит на задний план.

Мы придерживаемся промежуточной точки зрения, включающей два отмеченных представления как крайние случаи (рис. 15, в). Думается, что вершина духовных и физических достижений человека имеет вид не «плато» как в первом случае и не «пика» как во втором, а некоего более плавного «горба», знаменующего собой переход человека от становления (стадия α) к регрессивной стадии развития (стадия γ).

¹ См., например: Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2001. – С. 11, 31.

Понятно, что, достигнув вершины своего восходящего развития, индивид продолжает совершенствоваться, но более медленными темпами (стадия β), пока в силу различных обстоятельств (выход на пенсию, моральное выгорание, травма, болезнь и т.п.) он не будет выключен из активной общественной жизни или не перейдет на нисходящую ветвь своего развития, связанную с постепенной утратой многих личностно важных черт (стадия γ).

Как отмечалось выше, каждой стадии отвечает свой механизм развития, действие которого слагается из поочередного включения этапных субмеханизмов более низкого организационного уровня. Смена доминирования таких субмеханизмов легко угадывается по различной кривизне отдельных участков единой кривой. Действительно, на всех трех рисунках видны более или менее линейные участки, между которыми существуют перегибы, знаменующие собой смену доминирования различных субмеханизмов. Именно эта специфичность регулирования в пределах каждой стадии служит объективным основанием для выделения направления исследования стадияльных особенностей процесса.

Причем это не альтернативные, а взаимодополняющие формы развития человека. Каждый подход ухватывает свою специфику, формируя свою частную истину о едином процессе, высвечивая его в своем аспекте. Но при этом и роль становления будет восприниматься по-разному. Такие представления общего развития человека позволяют выделить и отвечающие каждой его стадии и стадии профессионального развития.

Эта кривая напоминает график этногенеза, предложенный известным историком и географом Л.Н. Гумилевым, на котором левая часть представляет собой цепочку сравнительно коротких фаз «толчка», «инкубационного периода», «подъема» и более длительной «акматической фазы» развития этноса.

Причем, как отмечается выше, такие объяснительные схемы являются не просто трафаретами, сквозь которые каждый подход рассматривает ПСЛ, а реальными онтологическими особенностями этого процесса. В действительности имеют место все три варианта, просто они представляют разные стратегии жизни трех различных групп людей: первая (наиболее многочисленная) группа быстро достигает своего «жизненного потолка» и эксплуатирует достигнутое (субпассионарии), вторая (самая малочисленная) – всю жизнь стремится достигнуть максимально возможного (пассионарии), третья реализует промежуточную стратегию (гармоники). Названия групп заимствованы из известного труда Л.Н. Гумилева «Этногенез и биосфера Земли», хотя и не совсем точно отражают предложенную типологию людей.

При этом каждый исследовательский подход фиксирует свое внимание на одной из этих групп и на избираемых ей жизненных стратегиях. Не исключено, что существует определенная корреляция между типами людей, реализующих жизненные стратегии, описываемые кривыми 15, а и 15, б, и категориями людей, которым, по мысли С.Л. Рубинштейна, присущи два основных способа существования и, соответственно, два отношения их к жизни. Первый способ предполагает как бы «автоматическую» жизнь, которая течет сама собой без ее

рефлексивного осмысления, когда человек живет сейчас и здесь, не выходя за рамки своего непосредственного окружения. Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, которая мысленно выводит человека за пределы текущих повседневных забот. Человек задумывается о смысле своего бытия, подвергает свои действия самоанализу, критически осмысливает определенные периоды жизни.

Обозначенный контекст и лежит в основе актуализационно-потенциального видения ПСЛ и его роли в жизни человека.

Представляется, что можно в принципе построить соответствующие графики на специально подобранном эмпирическом материале. Хотя указания на наличие трех групп и их относительную долю в обществе при этом будут носить, видимо, косвенный характер. Можно, например, пользуясь биографическим методом, проследить творческий путь знаменитых людей, который представлен кривой 15, б. Другие категории населения, не попавшие в энциклопедию, могут анализироваться различным путем. Так, если речь идет об ученых, то можно отслеживать рубежные точки их профессионального развития: время получения диплома о высшем образовании, время защиты кандидатской и докторской диссертации, тематика и качество научных публикаций в центральных журналах и т.д. Здесь произойдет отсев просто специалистов с высшим образованием от кандидатов наук, а кандидатов от докторов наук. Среди последних можно отделить тех, кто, защитив докторскую диссертацию, начинал ее «эксплуатировать», от тех, для кого защита диссертации послужила лишь очередным шагом к вершинам профессионализма.

Можно попытаться проанализировать статистические данные об уровне профессионального мастерства среди прошлых поколений. Определенные указания на наличие таких зависимостей можно почерпнуть в исторической психологии, изучающей эволюцию типов личностей со временем и т.д.

Словом, имея соответствующее желание, эту проблему можно разрешить. Однако такая работа – тема отдельного, непростого исследования. Здесь важно выполнение, по крайней мере, двух условий. Первое – необходимо отслеживать полный жизненный цикл человека, поскольку пока он не умер, нельзя судить о его судьбе, о чем, по словам Геродота, предупреждал греческий мудрец Солон лидийского царя Креза в известной сцене их встречи. Второе – следует различать градации профессионализма в отдельных профессиональных группах от высших духовных достижений человечества. Ведь понятно, что знаменитый футболист совсем не то, что нобелевский лауреат, а физически сильный чернорабочий – не выдающийся музыкант. Хотя каждый из них может добиться заметных успехов на своем поприще.

Подводя итог сказанному о механизме актуализации, можно отметить следующее. Актуализация на довузовских стадиях формирует инструментальные качества личности, которые сами по себе не профессионализируют человека. Вузовская и послевузовские стадии формируют терминальные качества личности, которые уже непосредственно определяют его как профессионала. Прививая молодому человеку способности к самоактуализации, мы тем самым закла-

дываем основы активного, творческого отношения к работе, содействуем формированию его как профессионала-новатора, релевантного инновационной экономике.

От согласованности действия отмеченных механизмов зависит результативность всего процесса ПСЛ, который носит квантованный во времени характер, определяемый «стандартными» сроками прохождения основных стадий ПСЛ. Мера актуализованности индивида по истечению очередной стадии определяется обобщенными показателями (критериями) ее результативности (*готовности и конкурентоспособности*), которые будут рассмотрены ниже.

Литература к разделу XIII

1. Goldstein K. The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man. – New York: Zone Books, 1995. – pp. 292 / Contains: Sacks, Oliver. Foreword, pp. 7–14 (Originally published in 1939).
2. Super D.E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. – N.Y., 1957. – 391 p.
3. Акмеология / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., МГУ, 1981. – С. 3–18.
6. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: изд-во МГУ, 1988. – 187 с.
7. Борисова, Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 191 с.
8. Булгакова, Т.И. Организация профориентационной работы в средней школе №1 г. Строитель Белгородской области // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: матер. II Всеросс. заоч. науч.-практ. конф. (Белгород, 15–18 декабря 2010 г.) / под ред. В.С. Севостьянова, В.Ш. Гузаирова, Н.Н. Ретуова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2010. – С. 43–47.
9. Вайсман, Р.С. К проблеме мотивов и потребностей человека в онтогенезе / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии, 1973. – № 5. – С. 30–40.
10. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 160 с.
11. Выготский, Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск: Издательский дом «Удмурдский университет», 2001. – 304 с.
12. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
13. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
14. Галаган, А.И. Непрерывное образование в развитых капиталистических странах / А.И. Галаган // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. – М., 1980. – С. 97–105.
15. Гелинский, А.И. Стадии социализации индивида / А.И. Гелинский // Человек и общество: Вып. 9. – Л.: ЛГУ, 1971. – С.44–52.
16. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк – Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.

17. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала: избранные психологические труды / А.А. Деркач. – М: МПСИ / Воронеж МОД-ЭК, 2004. – 752 с.
18. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
19. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
20. Заруцкий, С. Профессиональный потенциал / С. Заруцкий // Человеческие ресурсы. – 2000. – № 1. – С. 12–16.
21. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
22. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 300 с.
23. Каверин, С.Б. О психологической классификации потребностей / С.Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–38.
24. Келли, А.Дж. Психология личности. Теория личных конструктов / А.Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
25. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 304 с.
26. Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А.И. Ковалева // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109–114.
27. Козлова, И.Н. Личность как система конструктов: некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли / И.Н. Козлова // Системные исследования. – М., 1975. – С. 128–148.
28. Козлова, Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – Томск, 2008. – 44 с.
29. Козлова, О.Н. Социальные миры поколений / О.Н. Козлова // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 2. – С. 128–145.
30. Костерина, И.В. Развитие у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации: педагогическая поддержка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2006. – 23 с.
31. Краева, О.Л. Диалектика потенциала человека / О.Л. Краева. – М.–Н. Новгород: Нижегородская гос. с-х. академия, 1999. – 192 с.
32. Красноперова, А.Г. профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса / А.Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2. – С. 77–79.
33. Кричевский, Р.Л. Профессиональная социализация личности: проблемы профессиональной социализации / Р.Л. Кричевский, Л.М. Митина. – Тула, 1996. – С. 7–22.
34. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.

35. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьева. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
36. Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития / отв. ред.: В.Г. Нестеров, Л.И. Иванько. – М.: Наука, 1987. – 220 с.
37. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ / пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 539 с.
38. Маноха, И.Л. Человек и потенциал его бытия: Опыт синтезирования онтологических и психологических познавательных техник / И.Л. Маноха. – Киев: Стимул, 1995. – 252 с.
39. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу // пер. с англ. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
40. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
41. Моисеев, Н.Н. Универсальный эволюционизм / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 3–28.
42. Морозов, А.В. Деловая психология / А.В. Морозов. – СПб.: Союз, 2000. – 576 с.
43. Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске / С.Б. Переслегин. – М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2005. – С. 567–568.
44. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
45. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2006. – 416 с.
46. Пфейфер, Н.Э. Профессионально-педагогический потенциал специалиста по физической культуре и его формирование в условиях высшего педагогического образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 1996. – 39 с.
47. Развитие и диагностика способностей / Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В. Галина и др.; отв. ред. В.Н. Дружинин, В.В. Шадриков; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 177 с.
48. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
49. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – Минск: Вышэйшая школа, 1984. – 176 с.
50. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
51. Серый, А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 186 с.
52. Татенко, В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.О. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – № 3. – С. 23–34.
53. Трофимова, Ю.В. Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена / Ю.В. Трофимова // Известия Алтайского государственного университета, 2010. – Т. 2, № 2. – С. 42–45.

54. Фомин, В.Н. К трехаспектной модели образовательного процесса / В.Н. Фомин // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 127–131.

55. Фомин, В.Н. Конфигурационный подход в адаптационных технологиях: многосторонность и синергизм социальной адаптации / Диагностика и прогнозирование социальных процессов: сб. науч. тр. каф. социологии // под ред. проф. Г.А. Котельникова. – Вып. 1. – Белгород: Изд-во БелГТАСМ, 1999. – С. 38–43.

56. Фомин, В.Н. Конфигурационный подход в методологии социального познания и практики / В.Н. Фомин. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2008. – 174 с.

57. Фомин, В.Н. Организационные механизмы в природе и обществе // Перспективы синергетики в XXI веке: сб. матер. Междунар. науч. конф. В 2 т. – Белгород: Изд-во «Белаудит»; БГТУ им. В.Г. Шухова, 2003. – Т. 1. – С. 97–102.

58. Фомин, В.Н. Проблема профессионального определения молодежи и социальное партнерство / В.Н. Фомин // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. матер. II Всеросс. науч.-практич. конф. (Белгород, 15–17 декабря 2010 г.) / под ред. В.С. Севостьянова, В.Ш. Гузаирова, Н.Н. Реутова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2010. – С. 342–349.

59. Фомин, В.Н. Профессиональное становление и профессиональное определение личности / В.Н. Фомин. – Саарбрюкен (Германия): Изд-во LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. – 311 с.

60. Фомин, В.Н. Профессиональное становление и профессиональное определение личности: актуализационно-потенциальный подход / В.Н. Фомин. – Белгород: изд-во БГТУ, 2009. – 163 с.

61. Фомин, В.Н. Социология молодежи / В.Н. Фомин. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2009. – 149 с.

62. Фомин, В.Н. Экологическая культура и новая этика / В.Н. Фомин // Социальная экология в изменяющейся России: проблемы и перспективы: матер. межрегион. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (Белгород, 5–7 октября 2007 г.). В 2 ч. / под ред. проф. В.В. Бахарева, доц. М.Е. Поленовой. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – Ч. 2. – С. 399–410.

63. Фомин, В.Н. Значимость и востребованность экологической подготовки современных инженеров / В.Н. Фомин, Н.А. Хорошун // Диагностика и прогнозирование социальных процессов: сб. науч. тр. каф. социологии / под ред. проф. Г.А. Котельникова. – Белгород: Крестьянское дело, 2004. – Вып. 8. – С. 181–188.

64. Фонарев, А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 2007. – С. 49.

65. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей // пер. с англ. – М.: Изд-во «КСП+», 1997. – 720 с.

66. Цомикуридзе, Л.Н. Вопросы управления профориентацией школьников. Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: матер. II Всеросс. заоч. науч.-

практ. конф. (Белгород, 15–18 декабря 2010 г.) / под ред. В.С. Севостьянова, В.Ш. Гузаирова, Н.Н. Реутова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2010. – С. 370–374.

67. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков // Основные современные концепции творчества и одаренности; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 24–38.

68. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании. В 2 ч. / Н.И. Шевандрин // Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – Ч.1 – 544 с.

69. Шостром, Э. Человек-манипулятор: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром // пер. с англ. Н. Шевчук, Р. Римской. – М.: Апрель-Пресс; Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 192 с.

70. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

РАЗДЕЛ XIV. КРИТЕРИИ АКТУАЛИЗОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

*«Всегда опирайтесь на мысль о том,
что ваше собственное решение добиться успеха
намного важнее всего другого»*
А. Линкольн

Тема 1. Оценка результатов актуализации

1.1. Главные критерии результативности профессиональной актуализации

Актуализация личности, как и всякий вид человеческой активности, может осуществляться с большей или меньшей результативностью, что требует введения критерия, служащего мерой такой результативности.

Т.В. Кудрявцев, например, предлагает использовать для этого показатели, фиксирующие прохождение индивидом очередной стадии профессионального становления:

- а) осуществление социально и психологически обоснованного выбора профессии;
- б) осуществление профессионального самоопределения;
- в) достижение высокой результативности профессионального труда и постоянного стремления к самосовершенствованию.

Ю.П. Поваренков использует с этой целью другие критерии, дающие, по сути, разностороннюю оценку результативности всего процесса ПСЛ:

- а) *профессиональная продуктивность*, которая характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия ее результатов социально-профессиональным требованиям;
- б) *профессиональная идентичность*, которая характеризует значимость профессии и профессионализации в целом для личности, как средства удовлетворения и реализации своих потребностей, развития своего потенциала;
- в) *профессиональная зрелость*, которая характеризует степень сформированности личностного контура регулирования процесса профессионального развития, степень осознания личностью своих возможностей и потребностей, требований, которые ей предъявляются.

Последний критерий является ведущим показателем становления субъекта как профессионала.

Другие авторы в качестве меры реализации отдельной стадии или всего ПСЛ в целом вводят иные показатели результативности, например, такие, как «профессионализм», «мастерство», «профессиональная идентичность», «профессиональная продуктивность», «профессиональная зрелость», «социологическая и психологическая обоснованность выбора профессии», «определенность с выбором профессии», «высокие показатели профессиональной деятельно-

сти», «уровень развития профессионально важных качеств личности», «реализация личности в профессии» и т.д.

Между тем существующие комплексы психологического диагностирования, технологии вступительных и выпускных экзаменов и тестов позволяют оценивать различные качества индивида. Однако в настоящее время вопрос о том, какому из них отдать предпочтение или в каком порядке их использовать при комплексной оценке *готовности* к различным видам деятельности, окончательно не решен. Кроме того, для своего практического использования такие индикаторы требуют аккуратного разведения, т.е. установления зон совпадения и различия их смыслов, четких дефиниций, а также определения шкал и измерительных процедур (или, как сказали бы социологи, их операционализации).

Раньше, в дорыночных условиях, для оценки качества подготовленности индивида пользовались психолого-социологическими критериями типа «сформированность личности» (ее всесторонняя развитость и гармоничность), «зрелость» (ср. аттестат зрелости, гражданская зрелость, профессиональная зрелость и др.), «успешность» обучения или профессиональной деятельности, характеризующими результативность протекания процесса ПСЛ в одной из СФС. Во всех случаях и общая и профессиональная школа стремились готовить своих питомцев по максимуму, а там, как получится («*Делай что должно, а там будь, что будет*»). Т.е. не было критерия подготовки типа «разумной достаточности». Рынок привел к широкому применению критериев *цена рабочей силы, конкурентоспособность, конкурентность*.

Нами под **критериями результативности** процесса актуализации понимаются показатели, экстремальное значение которых знаменует собой достижение определенного, значимого для субъекта рубежа на пути своего профессионального становления. Представляется, что в качестве таких критериев, обобщающих все указанное разнообразие индикаторов, можно использовать два интегральных показателя: *готовность* и *конкурентоспособность*.

1.2. Готовность индивида

С позиции АПП, под **готовностью** можно понимать такое значение ПЛП, которое обеспечивает переход индивида и успешное осуществление им ведущей деятельности на следующей стадии (до этого потенци, входящие в состав ПЛП, должны быть осознаны и сформированы). Применительно к ПСЛ готовность распадается на ряд частных, рубежных видов (рис. 16).

Соответствующие состояния готовности достигаются в точках, обозначенных маленькими темными кружками, которые выше назывались состояниями-событиями:

- а) готовность к поступлению в школу;
- б) готовность к обучению в школе;
- в) готовность к выходу на РОУ и ориентированию на нем;
- г) готовность к поиску вуза;
- д) готовность к поступлению в вуз;
- е) готовность к обучению в вузе;

- ж) готовность к выходу на РТС и ориентированию на нем;
- з) готовность к поиску работы;
- и) готовность к конкуренции за рабочее место;
- к) готовность к профессиональному труду;
- л) готовность к профессиональному росту.

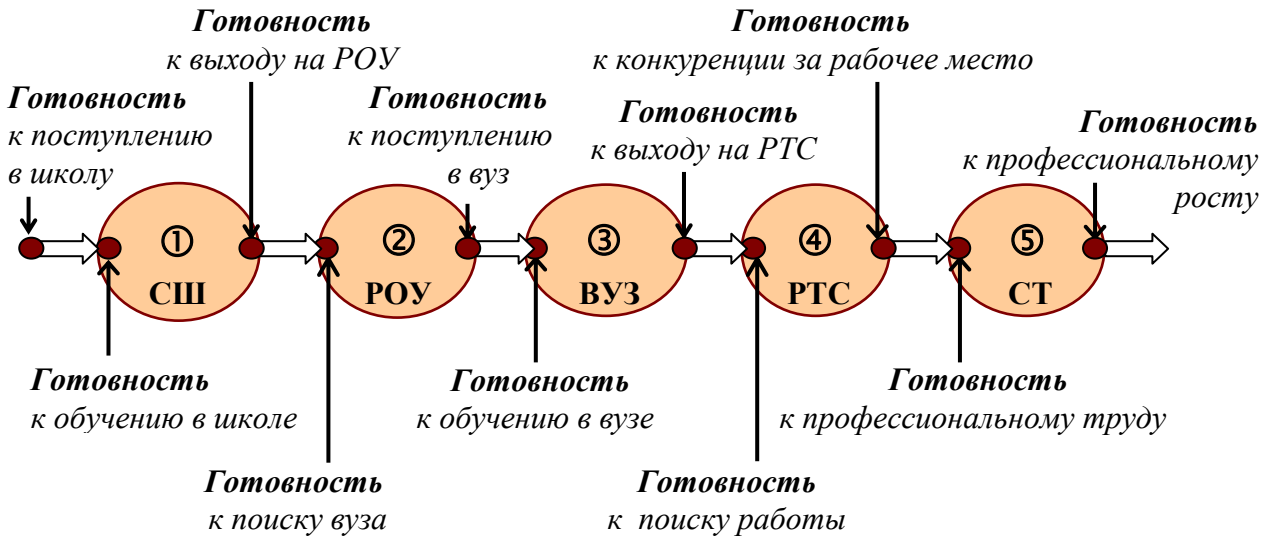


Рис. 16. Показатели актуализованности индивида на разных стадиях его профессионального становления

На первый взгляд может показаться, что разведение готовности, знаменующей окончание предыдущей стадии и начало следующей, на два вида носит искусственный характер. Тем не менее, даже если во времени они могут совпадать, такое решение не представляется ошибочным. Действительно, из того, например, что выпускник школы готов к поступлению в вуз вовсе не следует, что он готов (способен) в вузе обучаться. Именно для устранения такого расхождения широко используется технология довузовской подготовки, проводятся меры по адаптации первокурсников к новой для них формы организации учебного процесса и др.

Причем достижение предшествующих состояний готовности служит необходимым, но не достаточным условием достижения последующих. В идеале последующее состояние готовности не может наступить, если не реализованы все предшествующие состояния (это требование совпадает с одним из правил сетевого планирования). В реальности отмеченная норма в последние десятилетия сплошь и рядом нарушается. Скажем, объективно и субъективно не готовые к поступлению в вуз выпускники средней школы все равно занимают студенческие скамьи не в государственном, так в коммерческом вузе, не в основном вузе, так в его филиале, не на бюджетной, так на платной основе. То же самое порой происходит с трудоустройством.

На РОУ и РТС готовность, как ведущий критерий, уступает место конкурентоспособности. Однако между этими показателями существуют значитель-

ные различия. Так, готовность в школе или вузе оценивается на соответствие подготовки образовательным стандартам, а конкурентоспособность – на соответствие требованиям рынка (соответствие конъюнктуре РОУ и РТС). Поэтому проявление готовности характеризует ее как условие необходимое, но не достаточное для высокой конкурентоспособности. Требуется еще определенный рыночный компонент и ряд дополнительных качеств.

1.3. Конкурентоспособность индивида

С позиций АПП под **конкурентоспособностью** можно понимать разновидность готовности к успешной активности на рынке (РОУ или РТС).

В современных условиях нехватки абитуриентов, когда вузы принимают всех желающих, бессмысленно ожидать высокой конкурентоспособности выпускников средних школ. Поэтому мы остановимся на конкурентоспособности выпускников профессиональных учебных заведений, актуальность которой значительно возросла в условиях экономического кризиса.

С точки зрения социального маркетинга такой его объект как выпускник средней школы или вуза выступает на РОУ или РТС в роли товара, обладающего определенными «пользовательскими» (потребительскими) качествами и в зависимости от этого оказывающегося конкурентоспособным или не конкурентоспособным на соответствующем рынке. У такого выпускника из всего многообразия свойств личности (которое обозначено буквой **В**) можно выделить два их набора:

а) *рабочие* компетентности (**А**), которые могут интересовать приемную комиссию вуза или работодателя, как «покупателя» товара (обладание необходимыми значениями ПЛП);

б) тесно связанные с ними *рыночные* компетентности (**Б**), которые характеризуют способность выпускника удачно продать свои пользовательские компетентности.

Тогда $A \cap B$ обозначает его **конкурентные компетентности**, т.е. такие качества, для «продажи» которых у молодого человека имеются наибольшие способности (рис. 17). Известно, например, как часто хорошо подготовленные школьники не могут набрать нужных баллов ЕГЭ или выпускник вуза, имеющий уникальную специализацию, не знает, где он может приложить полученные знания, умения и навыки. Поэтому мало иметь способности, надо уметь к месту и ко времени их предъявить, т.е. выгодно «продать» себя.

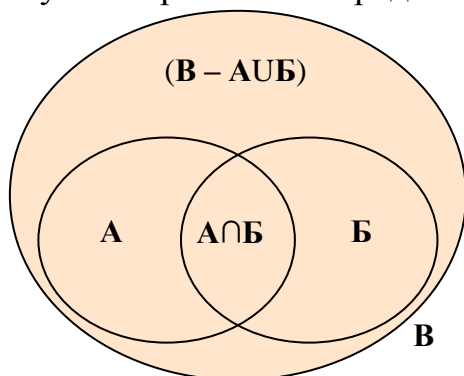


Рис. 17. Круги Эйлера, показывающие соотношение *рабочих* (А), *рыночных* (Б) и *конкурентных* (А ∩ Б) компетентностей выпускника на рынке

При этом получается, что не все компетентности, которыми обладает выпускник, востребованы на рынке, часть из них: $(\mathbf{B} - \mathbf{AUB})$ является «избыточной». Действительно, какое дело администрации вуза или работодателю до вероисповедания, эстетических вкусов или спортивных предпочтений выпускника школы или вуза. Такое упрощение требований вызвано спецификой рыночных отношений, сводящих многогранную личность к роли товара, для которого качества ценностно-нравственного плана относятся к зоне невостребованных $(\mathbf{B} - \mathbf{AUB})$. Это в корне не верно. И об этом общество уже начинает сожалеть, сталкиваясь с бездушьем чиновников или врачей, корыстностью предпринимателей или представителей органов правопорядка, нежеланием молодых людей служить в армии, а женщин – рожать и достойно воспитывать детей.

Тема 2. Готовность как деятельностный критерий актуализованности индивида

2.1. Понятие готовности

Подходя к рассмотрению этого понятия, можно выделить различные ярусы общности в систематике его коннотации.

На *повседневно-бытовом ярусе общности* применительно ко многим видам практической деятельности используют разнообразные фразеологические обороты, например, *приготовление* уроков, одежды, пищи. Говорят также *сготовить* обед или *подготовиться* к празднику. Существуют обороты типа *приведение в готовность* (например, войскового формирования или технической системы), а есть *повышение готовности*, относящееся к тем же объектам, или, скажем, «взять *наизготовку*». На том же корне базируются и понятия, отражающие результаты этих видов деятельности: *готов*, *находится в готовности*, *приготовлен*, *подготовлен*, *изготовлен*. Существуют примеры трансляции понятия готовности из социально-практической сферы в более широкую область. Говорят, например, *готов* грянуть гром, почки *готовы* распусться и т.п. Но это, скорее, метафоры антропоморфного типа, к которым мы так часто прибегаем, не замечая того.

На *специально-научном ярусе общности* разнообразие трактовок готовности остается достаточно широким. Так, в психологии речь ведется о *психологической готовности*. В частности, понятие «психологическая готовность студентов к учебной и профессиональной деятельности» раскрыто в работах Е.В. Вальтеран, Н.А. Зенковой, И.Ф. Нестеровой, М.А. Силковой и других ученых. При этом предлагаются различные интерпретации психологической готовности. Одни считают, что это *установка* субъекта к совершению определенной деятельности. Другие рассматривают ее как *способность* к тому или иному ее виду, выделяя по аналогии с классификацией способностей, готовность общую и специальную.

В психолого-педагогической литературе готовность трактуется и как *подготовленность*, которая предполагает формирование, развитие и совершенствование психологических процессов, состояний, свойств человека, необходимых для успешного выполнения намеченного. Некоторые исследователи понимают ее как психическое *состояние*, «настрой» на выполнение той или иной работы. Говорят и о *моральной готовности* (например, состояние легкого куража или душевного подъема).

В социологии готовность интерпретируют как *социальную установку* личности, *ценностную ориентацию*. В большинстве случаев под **готовностью** по-

нимается состояние, обеспечивающее успешность социализационных переходов личности (например, как в случае с ПСЛ: из дошкольного учреждения в школу, из школы в профессиональное образовательное учреждение, из профессионального образовательного учреждения в сферу труда).

На *общенаучном ярусе общности* готовность находит свою интерпретацию в рамках системного и деятельностного подходов. С точки зрения первого из них, процесс перехода в состояние готовности предполагает наличие способности и возможности активизации потенциала, которым обладает система. Причем здесь готовность реализуется как в ждущем (когда системе предстоит переход из пассивного состояния в активное), так и в действующем (когда система длительное время функционирует, находясь в активизированном состоянии) режиме. В первом случае можно говорить о готовности, как о наличии сформированного потенциала, а во втором – как о его реализации. Переход между этими режимами осуществляется путем активизации потенциала.

В рамках деятельностного подхода важность *потенциального* и *актуального* сохраняется. Это приводит к целому ряду специфических для деятельности, противоположных и дополнительных понятий потребности и возможности ее удовлетворения, желания и умения что-то сделать, поставленной цели и имеющихся средств и др. Здесь под **готовностью** понимается мера соответствия величины потенциала субъекта, стоящим перед ним задачам и вызовам со стороны окружающей среды. Значение потенциала должно быть не максимально возможным, а достаточным для перехода к успешным действиям.

Применение термина «состояние готовности» в двух базовых разновидностях деятельностного подхода – проблемно-ситуационной и программно-целевой – позволяет выделить еще одно тонкое различие между его значениями. Дело в том, что оно немного по-разному проявляется в каждом из них.

Так, в рамках *проблемно-ситуационного* подхода, характерного, например, для деятельности аварийных и спасательных служб, можно говорить о постоянной готовности, готовности к непредвиденному развитию событий, к решению неожиданных проблем, т.е. о *готовности-ожидании*. Она характеризуется собранностью, мобилизованностью, оснащенностью всем необходимым к возможным действиям. Это соответствует ждущему режиму в предыдущем случае.

С позиций *программно-целевого* подхода готовность не может служить просто начальным состоянием ввиду того, что для ее достижения требуется некая предварительная стадия. Не может она служить и конечным состоянием. Это вызвано тем, что не бывает готовности вообще, есть готовность к чему-то, т.е. к следующей стадии. Поэтому состояние готовности – это одновременно и завершенность предыдущей стадии, и устремленность к следующей. В такой трактовке готовность служит результатом и мерой завершенности, итогом комплекса мер, направленных на создание всего необходимого для предстоящей деятельности или для ее отдельного этапа. Поэтому здесь она одновременно выступает в роли *готовности-завершенности* и *готовности-интенции*.

Выше на рис. 16 мы развели эти два аспекта готовности в виде двух смежных состояний. В проблемно-ситуационном подходе это обстоятельство проступает менее отчетливо.

На *философском ярусе общности* готовность служит итогом разрешения сложного диалектического противоречия, которое, с одной стороны, выражает противоположность и дополнительность *потенциального* и *актуального*, а с другой – *необходимого* и *возможного*.

2.2. Свойства и особенности готовности

Проведенное индуктивное рассмотрение родового понятия готовности, во-первых, позволяет определить основные аспекты и ракурсы его рассмотрения и вскрыть релевантные им стороны и грани этого феномена; во-вторых, дает возможность найти место его частным значениям, которыми пользуются в различных научных направлениях и на разных уровнях общности; в-третьих, обнаруживает ряд нюансов, затрудняющих получение его однозначной и четкой дефиниции; в-четвертых, тем самым создает условия для перехода к анализу соответствующих видовых понятий.

Считается, что готовность является *интегральной характеристикой*, сложным многогранным образованием, не сводимым к простой сумме составляющих компонентов. При этом в ее составе выделяют *мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный* компоненты, которые методологически правильней считать ее сторонами (аспектами).

При рассмотрении готовности как состояния, наиболее важной ее мерой является *уровень*. Причем возможны, как дихотомическая оценка такого уровня («готов – не готов»), так и его многозначная оценка, соотносимая с различными шкалами. Например, в военной практике выделяют повседневную, повышенную, полную боевую готовность; в педагогической практике – высокий, хороший, средний, недостаточный уровни подготовленности. Существуют ранговые временные (двадцатиминутная, десятиминутная, пятиминутная готовность) и ранговые процентные (готовность на X %) уровни готовности. Иногда используются и номинальные шкалы (например, готовность № 1, № 2 и т.д.). Хотя, как правило, они тоже отранжированы.

Подчеркнем, что не бывает готовности (как и способностей) самой по себе. Бывает готовность или способность к чему-то, готовность действовать определенным образом в данных условиях или готовность к деятельности в новой для себя среде. Не случайно понятие готовности встречается в виде оборота «**готовность к...**» чему-то, к какому-нибудь виду активности. Так, например, в психологии **готовность к** действию, рассматривается как установка, направленная на выполнение того или иного действия, что предполагает наличие определенных знаний, умений, навыков, компетенций.

Резюмируя все вышесказанное, можно предположить, что **готовность** – это субъективно оцениваемая характеристика состояния, получаемая в результате как самооценки ее индивидом, так и путем экспертного оценивания (например,

посредством ЕГЭ, Государственных экзаменов или входного тестирования при приеме на работу). Это состояние, которое устанавливается, когда возможности личности начинают соответствовать ее потребностям, запросам и возможностям окружающей его социальной среды.

2.3. Основные виды готовности в процессе профессионального становления личности

Анализ показывает, что готовность встречается в образовании и управлении, мобилизационных и мотивационных задачах, при эксплуатации технических средств, в проектно-созидательной деятельности, в быту и других видах человеческой активности. При этом выделяют различные виды готовности: психологическую, практическую, профессиональную, эстетическую... В каждой предметной области проявляются различные ее виды. Не ставя перед собой задачи рассмотрения всего их многообразия, остановимся только на тех ее разновидностях, которые представляют интерес для решаемой нами задачи по описанию меры актуализованности индивида в процессе его профессионального становления. В первую очередь нас будут интересовать *готовность к обучению* (ГО), *готовность к самостоятельному трудоустройству* (ГСТ) и *готовность к труду* (ГТ).

Отметим, что эти виды готовности тесно связаны между собой, характеризуя состояния переходов от одного вида деятельности к другому (от профессионального образования к трудоустройству, а от него к труду). Вместе с тем, они формируются под влиянием трех относительно самостоятельных типов мотивации, так как относятся к различным видам деятельности (обучение, поиск работы, труд).

Рассматривая цепочку обусловленности этих трех видов готовности в *потребностном ракурсе* (готовность как наличие потребности и желания что-то сделать), можем отметить, что человек, не имеющий потребности в образовании и не желающий учиться, вряд ли будет стремиться к самоотверженному труду и тем более к самостоятельному поиску работы. Поэтому школьник или студент, для которого обучение не стало необходимостью, не будет готов к нему, равно как не будет готов и к остальным двум видам деятельности – поиску работы и профессиональному труду.

Обращаясь к *возможностному ракурсу*, где готовность предстает как способность удовлетворить имеющуюся потребность и как наличие для этого соответствующего потенциала, можно заметить, что без способности к целеустремленному и осознанному обучению не будет ГО, а, значит, вряд ли можно будет говорить о наличии ГСТ и вряд ли могут возникнуть необходимые предпосылки для эффективного профессионального труда, т.е. не возникнет ГТ. В свою очередь отсутствие ГТ делает ненужной ГСТ.

Различие между ГТ и ГСТ наглядно проявляется на примере «отчаявшихся безработных». Это специфическая группа незанятого населения, которая хочет и может трудиться, но прекратила активный поиск работы, потому что уже отчаялась ее найти, т.е. эти люди готовы к трудовой деятельности, но не готовы к

самостоятельному трудоустройству. Кстати сказать, особенно много «отчаявшихся безработных» среди молодежи.

В реальности оба эти ракурса переплетаются, влияя друг на друга и давая синергетический эффект никчемного работника, не желающего и не умеющего работать при отсутствии соответствующей готовности (ингибирование готовности) или мастера-золотые руки, трудоголика, желающего и умеющего работать (инициирование готовности).

Сравнивая прошлое и настоящее время, можно заметить, что раньше ГО после получения базового (общего и первого профессионального) образования сама по себе оказывалась не востребованной в дальнейшей профессиональной деятельности, она должна была сразу «переплавиться» в ГТ (рис. 18, а). Сейчас ГО расщепляется на две составляющих: ГО-1 (отражающую готовность к получению базового образования и совпадающая с прежней ГО) и ГО-2 (отражающую готовность к продолжению образования в течение всей жизни, что нашло свое выражение в *принципе непрерывного образования*). Поэтому ГО-2 становится необходимым качеством современного специалиста (рис. 18, б). В обоих случаях финальной служит ГТ.



Рис. 18. Взаимосвязи различных видов готовности молодых специалистов

Аналогична роль и ГСТ (рис. 18, б), которая в прежние годы при распределительном характере трудоустройства не была востребована. В рыночных же условиях без нее обойтись невозможно.

2.4. Готовность к обучению

Длительное время считалось, что критерием готовности к обучению является наличие у субъекта необходимого багажа знаний и умений. Однако Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что ГО заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению ученого, быть готовым к обучению – значит, прежде всего, обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира. Именно поэтому нами введено комплексное когнитивно-интеллектуальное представление соответствующего потенциала.

При этом в центре внимания исследователей оказываются различные виды готовности. Наиболее разработанной является категория *психологической готовности к обучению в школе*. Она знаменует собой сформированность у ре-

бенка психологических свойств, без которых невозможно успешное овладение учебной деятельностью. При этом выделяют: *общую* психологическую готовность, о которой свидетельствуют показатели интеллектуального и сенсомоторного развития, *специальную* готовность, о которой свидетельствуют достижения по программам дошкольного обучения (счет в пределах десяти, скорость чтения) и *общую личностную готовность* как интегративный показатель уже достигнутого психического развития (произвольность деятельности, адекватность общения со взрослыми и сверстниками, положительное отношение к школе и обучению). Индивидуальные показатели этих форм готовности оцениваются при их сравнении с показателями возрастной нормы.

Изучается и *готовность к окончанию школы*, которая зависит от особенностей жизненного плана личности, ее социальной пластичности, и которая влияет на характер адаптации в новых условиях. Применительно к выпускникам школы используется также понятие *готовности к преодолению трудностей* при осуществлении своих жизненных планов, исследование которой становится особенно актуальным в связи со сложными преобразованиями, происходящими в современном обществе.

ГО складывается не только из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, но и включает особенности мотивации личности, механизмы волевой регуляции. По мнению Л.А. Колмогоровой, *мотивационная готовность* предполагает доминирование у индивида внутренних мотивов над внешними.

На сегодняшний день практически общепризнанно, что ГО – многокомпонентное образование, которое требует комплексного исследования. В ее структуре принято выделять следующие компоненты (по данным Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, В.В. Холмовской, Я.Я. Коломинского, Е.А. Пашко и др.).

1. *Личностный компонент*, который включает формирование у субъекта новой социальной позиции – учащегося, имеющего определенный круг прав и обязанностей. Эта личностная готовность выражается в отношении к образовательному учреждению, к учебной деятельности, преподавателям, самому себе. В этот компонент входит и определенный уровень развития *мотивационной* сферы (сформированность иерархической системы мотивов, развитость познавательной и учебной мотивации). Личностная готовность достигается при определенном уровне развития *эмоционально-волевой* сферы (эмоциональная устойчивость, умение управлять своим поведением, преодолевать препятствия на пути достижения цели и др.).

2. *Интеллектуальный компонент*, который включает уровень развития познавательных процессов; их ориентированность на зону ближайшего развития; умение выделять учебную задачу, превращать ее в самостоятельную цель деятельности и т.д.

3. *Социально-психологический компонент*, который включает в себя качества, необходимые для общения со сверстниками и взрослыми (аффилиация или потребность в общении с другими, умение подчиняться интересам и обычаям группы, действовать совместно и др.).

ГО характеризует состояние готовности не только к общему, но и к профессиональному обучению. Так, Н.А. Зенкова, предложившая критерий **уровня готовности индивида к познавательной деятельности**, понимает под ним комплексный показатель, характеризующий предрасположенность человека к получению определенной профессиональной квалификации и включающий в себя такие компоненты, как уровень интеллекта, наличие определенных знаний и умений, мотивацию к обучению, творческие и иные способности, которые могут быть использованы им в рамках выбранной специальности.

В *структуре* предложенного критерия она выделяет те или иные компоненты, степень их важности при его расчете, систему возможных взаимосвязей между отдельными компонентами и самим показателем. *Содержанием* критерия автор называет наполненность каждого из компонентов конкретными сведениями об индивиде, которые могут быть получены путем его изучения с помощью различных экспериментальных методик и наблюдения за ним.

С учетом мнения упомянутых авторов и следуя логике развиваемого АПП, предложим в качестве критериев ГО три императива: соответствие трех потенциалов – ПДП, СПП и ЦНП индивида (см. табл. 6 и 7) требованиям средней школы или вуза (РОУ).

2.5. Готовность к самостоятельному трудоустройству

Переход от общей школы к профессиональный нелегко дается молодым людям, но происходит значительно проще, чем переход от обучения к труду. Если в первом случае характер ведущей деятельности – обучение – остается в принципе тем же, то во втором случае он радикально меняется: от усвоения знаний необходимо приступить к их применению.

Кроме того, готовности молодых специалистов к трудовой деятельности предшествует формирование готовности к самостоятельному поиску работы и трудоустройству. Причем важна не просто готовность к трудоустройству, а готовность к *самостоятельному* трудоустройству, ибо несамостоятельное трудоустройство – это как поиск жены на усмотрение свахи. Выпускник, не желающий или не способный найти себе работу, подобен лежалому, некачественному товару, который раньше отпускали в нагрузку к другому, пользующемуся повышенным спросом. Такие «специалисты», как правило, устраиваются по благу или в депрессивные организации, согласные брать любого.

Между тем, многочисленные социологические исследования свидетельствуют о задержке сроков социализации, инфантильности, незрелости профессиональных ориентаций и низкой трудовой мотивации значительной части современной молодежи. Именно поэтому важным индикатором, который показывает, что выпускники вуза не только внутренне созрели, но и способны к поиску работы и трудоустройству по полученной или близкой специальности, становится ГСТ.

На первый взгляд может показаться, что этот индикатор является искусственным, поскольку на такие «мелочи» раньше внимания не обращали и студента соответствующим навыкам не обучали. Хотя известно, что у профессио-

нала мелочей не бывает. Всему надо учить, а вещам жизненно необходимым – в обязательном порядке. Не будучи готовым к этому виду деятельности, потеряв время на поиски работы (как правило, не имеющей отношения к полученному образованию), или согласившись на любое предложение, выпускник вуза быстро депрофессионализуется, забывает полученные знания, утрачивает приобретенные навыки. Так часто бывает с женщинами, ушедшими после окончания вуза на три года в декретный отпуск, или с молодыми людьми, призванными в армию.

К тому времени, когда выпускник вуза должен стать на ноги, обзавестись семьей, ситуация становится удручающей: работая на подхвате, он никем так и не успевает стать, и при малейшем изменении в ориентации фирмы или сокращении работников он рискует пополнить ряды ищущих работу, попадая в самую бесперспективную их категорию – отряд хоть и дипломированных, но не квалифицированных безработных. Именно об этой ситуации говорят: *«Образование – это то, что остается, когда все выученное забыто»*.

В настоящее время Служба занятости населения, ее территориальные органы и учебные центры уделяют этому вопросу серьезное внимание. В противном случае безработный, получивший первичную услугу, но не сумевший после этого найти работу, снова обратится к ним, и может даже стать «хроником» (хронически безработным).

Несмотря на остроту ситуации с трудоустройством выпускников вузов, этот вопрос современными исследователями практически не проработан. Предпринимаются отдельные попытки исследования мотивации поиска работы, профессиональных планов, установок выпускников (Н.В. Гончарова, Я.В. Дидковская, В.С. Шувалова, О.В. Шиняева и др.), но они носят фрагментарный характер и не дают целостного представления о ГСТ молодых специалистов. Имеющиеся теоретические построения не систематизированы и не подкреплены практически данными.

Вместе с тем важность выделения ГСТ как критерия профессиональной актуализации индивида, вызвана целым рядом обстоятельств:

- а) ослаблением внимания вузов к судьбе своих выпускников;
- б) отсутствием востребованности большинства профессий, пользующихся спросом среди молодежи на РОУ;
- в) отсутствием отчетливой кадровой политики у большинства работодателей и др.

При этом в условиях регионализации вузов массовые вакансии на крупных предприятиях давно заполнены, а на малочисленные и/или пользующиеся краткосрочным спросом профессии вузы не успевают реагировать, что предполагает значительную самостоятельность выпускников при поиске работы, которую, как и жену, лучше искать самому.

Поэтому в современных условиях от выпускника требуется ГСТ, предполагающая определенную активность в поиске работы. Такая готовность подразумевает не только наличие мотивации и способности к труду, но и мотивации к поиску работы, активной деятельности субъекта по трудоустройству, облада-

ние рыночными компетенциями (знакомство с ситуацией на рынке труда, умение анализировать объявления о приеме на работу, владение технологией поиска работы и др.).

Важность обращения к этому критерию вызвана также тем, что в настоящее время наблюдается задержка сроков и снижение глубины социализации современной молодежи. Инфантильность, незрелость профессиональных ориентаций, низкую трудовую мотивацию значительной части молодежи отмечают многие исследователи. В табл. 12 приведены данные Научно-методического центра профессиональной адаптации и трудоустройства специалистов (НМЦ ПАТС), характеризующие готовность выпускников Белгородского государственного технологического университета (БГТУ) им. В.Г. Шухова к самостоятельному трудоустройству.

Таблица 12

Состояние готовности к самостоятельному трудоустройству (%)

Наличие <i>возможности</i>	Наличие <i>потребности</i>					
	1. Не хотят трудоустроиваться			2. Хотят трудоустроиться		
1. Не могут трудоустроиться	1.1 («Русалки»)			1.2 («Золушки»)		
	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2003 г.	2004 г.	2005 г.
	6,1	4,4	2	31,4	19,1	14
2. Могут трудоустроиться	2.1 («Принцессы»)			2.2 («Феи»)		
	8,3	14,4	10	54,2	62,1	74
Объем выборки, чел	456	409	304	456	409	304
Годовой объем выпуска, чел	1101	1145	1372	1101	1145	1372

Нами выделены четыре категории студентов, требующих разного отношения в плане содействия им в трудоустройстве. Первой, наименее многочисленной, категории (1.1), условно названной «Русалки» (не хотят и не могут трудоустроиться), уже трудно чем-то помочь, это естественный «брак» в деятельности вуза (средневзвешенное значение его составляет 4,4%). Категории 1.2 «Золушки» (хотят, но не могут трудоустроиться) необходима помощь в трудоустройстве со стороны НМЦ ПАТС, средневзвешенная по годам доля такого контингента составляет 22,6%. Категории 2.1 «Принцессы» (не хотят, но могут трудоустроиться) требуется мотивационное влияние, которое могут оказать преподаватели выпускающих кафедр, кураторы студенческих групп, родители (средневзвешенная доля этой категории составляет 10,9%). И, наконец, категории 2.2 «Феи» (и хотят и могут трудоустроиться самостоятельно) никакой помощи не требуется, это «золотой фонд» вуза, средневзвешенная доля которого составляет 62,1% – не так уж плохо.

Таковы «стартовые» условия, полученные на основе субъективной оценки выпускниками своих намерений и возможностей. Но, как будет показано ниже, в результате совместных усилий руководства университета, выпускающих ка-

федр и НМЦ ПАТС удастся не только помочь подавляющему количеству студентов, относящихся к категории 1.2, но и в значительной степени мотивировать категории 1.1 и 2.1.

Еще одна причина использования ГСТ в качестве критерия связана с проблемой безработицы молодых специалистов. Так, по докризисным прогнозам правительства РФ до 40 % выпускников не смогут найти работу в соответствии с полученным образованием. Работодатели же считают, что только 23 % из них в какой-то степени соответствуют предъявляемым требованиям и содержанию работы предприятия.

В наши дни положение усугубляется начавшимся осенью 2008 г. экономическим кризисом, массовым ростом безработицы и продолжающимся «перепроизводством» специалистов с высшим образованием. Несмотря на помощь выпускникам в трудоустройстве со стороны вузов и Службы занятости населения, главным действующим лицом при решении отмеченной проблемы остается сам молодой специалист: от информированности, мотивированности, активности, адаптивности, правильно избранной стратегии поведения на РТС зависит результативность поиска работы и его профессиональная карьера.

При этом во внутреннем, *личностном* плане ГСТ является показателем достаточной профессиональной актуализованности индивида, а критерием самой ГСТ выступает соответствие ПЛП требованиям РТС. Во внешнем же, *организационном* плане она может служить показателем качества образовательной деятельности учебного заведения.

Действительно, в настоящее время, парадигма «формирования багажа знаний» признается устаревшей. Оценка качества образования учащихся только по успеваемости (среднему баллу) остается необходимым, но не достаточным показателем их социальной и профессиональной зрелости. Существующая балльная система в какой-то мере отражает уровень обученности выпускников образовательных учреждений, но не дает представления об их социально-психологической готовности к получению профессионального образования, трудоустройству и самостоятельной работе по специальности. Теперь от выпускника общеобразовательного или профессионального учебного заведения требуется не просто изучение и запоминание определенной суммы знаний, а умение принимать самостоятельные решения по жизненным и производственным вопросам, способность ориентироваться в быстро меняющихся условиях, наличие навыков работы с людьми. Переход к новой образовательной парадигме «содействие поиску места в жизни» требует и нового показателя эффективности соответствующей деятельности образовательного учреждения.

Поэтому представляется, что комплексным индикатором, характеризующим результативность усилий средней школы или вуза по подготовке учащихся, может служить *доля тех выпускников, которые готовы к получению профессионального образования или самостоятельному трудоустройству*. Этот индикатор показывает, что их питомцы не только внутренне созрели, но и способны к поиску работы, к трудоустройству по полученной или близкой специальности. Такой критерий, с одной стороны, привычен для рынка труда и понятен

работодателю, а с другой, отражает состояние образовательной системы. Кроме того, он носит многокомпонентный характер и складывается из других реально оцениваемых и управляемых характеристик.

2.6. Готовность к труду

Готовность к труду также трактуется как сложное, многокомпонентное образование. В психолого-педагогической литературе встречается определение ГТ как сложного, целостного личностного образования, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности.

К.К. Платонов, например, определяет ее как эллипсис трех понятий, имеющих различные значения:

а) широкое значение – готовность индивида к любому труду как результат его трудового воспитания с раннего детства, выражающийся в стремлении трудиться, осознании необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности;

б) более конкретное значение – потребность в труде, проявляющаяся в готовности к определенному труду, ставшему профессией, как результат профессионального обучения и воспитания, как итог не только его профессионального развития, но и социальной зрелости;

в) наиболее конкретное значение – готовность к непосредственно предстоящему труду в известных или возможных условиях, как результат психологической подготовки и психологической мобилизации.

Более детально ГТ может быть представлена в шкале: «конкретное–абстрактное» посредством следующих уровней:

а) готовность к труду вообще;

б) готовность к работе по профессии, но, может быть, не по той специальности, которая получена в вузе;

в) готовность к работе по специальности в рамках полученной профессии;

г) готовность к работе на данном предприятии;

д) готовность к работе на данном рабочем месте.

Часто наряду с ГТ используют понятие *профессиональной пригодности*, которое задает комплексное описание и одновременно оценку субъекта с точки зрения взаимного соответствия требований профессии к человеку и человека к профессии. Сравнительный анализ этих понятий показывает, что для изучения этапов выбора профессии, вхождения в профессию и начальных шагов профессионального обучения более адекватным является понятие *готовности*, поскольку *профессиональная пригодность* фиксирует уровень уже сложившегося соответствия индивидуальных данных требованиям профессии и предполагает наличие у человека определенного уровня профессионального мастерства. Профессиональная пригодность, пишет Е.А. Климов, не может существовать

до включения в трудовую деятельность и складывается только в самой этой деятельности. Следовательно, нельзя оценить профессиональную пригодность студентов, еще только завершающих обучение в вузе. В этом случае более правомерно говорить о ГТ, которая отвечает следующим критериям (см. табл. 6 и 7).

1. Соответствие *профессионально-делового потенциала* индивида требованиям СТ. Здесь важно, чтобы вузы учили не по старинке, тому и так, как они привыкли, а в соответствии с современными требованиями рынка труда, с учетом особенностей организации труда у конкретного работодателя.

Профессионально-деловая составляющая ГТ определяется величиной *профессионально-определенностного, когнитивно-интеллектуального и организационно-управленческого потенциалов*, уровень сформированности которых показывает насколько выпускник хочет и может трудиться. «Идеальный» выпускник вуза обладает четким *вторичным профессиональным самоопределением*, подразумевающим определенность с предметами мотива (профессией, специализацией, местом работы в отраслевом и территориальном плане), с причинами и критериями выбора искомой работы – выпускник должен знать чего он хочет и почему хочет именно этого (мотивы-критерии).

Необходимо также наличие не только объективной (со стороны преподавателей), но и субъективной (самооценка и осознание выпускником своих достоинств и недостатков) оценок. Полученные знания и умения по составу должны соответствовать ФГОС, по уровню – оцениваться средним баллом ≥ 3 , по востребованности – быть релевантными спросу на РТС.

Необходима и мотивированность к труду (мотивы-побудители): без желания трудиться нельзя получить необходимого опыта, невозможно стать профессионалом. При оценке этих разновидностей потенциала необходим многокритериальный, многосубъектный (конфигурационный) подход.

2. Соответствие *социально-психологического потенциала* индивида требованиям СТ. Здесь важно усилить воспитательную составляющую образования, которую необходимо переключить с развлекательной направленности на личностно-формирующую. *Социально-психологическая* составляющая ГТ определяется величиной *социально-интеллектуального, мотивационно-волевого и адаптационно-мобильностного потенциалов*. Это неизбежный, но плохо осознаваемый выпускником «багаж», который он должен был получить в вузе. К сожалению, его этому не учат в надежде, что все само собой образуется. Но, даже устроившись на работу, необходимо войти в коллектив, освоить его традиции, установить доброжелательные отношения с коллегами и т.п.

3. Соответствие *ценностно-нравственного потенциала* социальным ожиданиям и явным или неявным требованиям СТ к ценностно-нравственным качествам работника. Действительно, различные профессии накладывают определенные ограничения на подготовку специалистов. Об этом говорят результаты проводимых исследований. Например, в работах О.А. Абдулиной, Е.В. Бондаревской, В.С. Ильина, В.А. Слостенина, А.Н. Чалова, Л.Г. Шаина рассматривается *готовность к педагогической деятельности*. Она определя-

ется как состояние личности, включающее мотивационно-ценностное отношение и установку на профессиональное разрешение воспитательных ситуаций и задач в ходе целенаправленной воспитательной деятельности.

С.С. Ильин исследует *готовность к управленческой деятельности*, которая включает в себя «сложную и многоуровневую систему психических свойств человека, выступающих в качестве субъективных условий его успешной работы управленцем». В структуре готовности к управленческой деятельности автор выделяет интеллектуальный (компетентность, аналитичность мышления), личностный (лидерство, устойчивость к фрустрациям, активность, деловая направленность) и динамический (сила и лабильность нервных процессов) компоненты.

Гораздо менее исследованной остается *готовность к инженерной деятельности*. Анализируя ее, исследователи отмечают, что высшая техническая школа недостаточно развивает рефлексивное, креативное, творческое мышление будущих инженеров. В учебных планах отсутствуют такие дисциплины, как «Основы инженерного творчества», «Теория решения изобретательских задач», «Системный анализ человеко-машинных и технических систем» и др.

Если раньше инженерные задачи в основном базировались на твердо установленных принципах, то инновационная стратегия современного производства передвинула эти задачи непосредственно к границе незнаемого (к проблемной области). На этой границе, как считает С. Ячин, инженеру, подготовленному к решению типовых задач, делать нечего, его обязанности низводятся до функций технического исполнителя, а фундаментальные знания оказываются невостребованными.

Подводя итоги проведенному рассмотрению готовности, можно заметить, что авторы, пишущие на эту тему, тем или иным образом, разными словами говорят об одном и том же.

Во-первых, можно видеть, что практически все отмечают наличие когнитивно-интеллектуального, мотивационно-волевого, адаптационно-мобильностного и других аспектов (разновидностей) готовности к обучению, трудоустройству, труду.

Во-вторых, подчеркивается, что разные виды готовности знаменуют собой сформированность соответствующих качеств личности. Или в нашей терминологии, частных потенциалов, образующих профессионально-личностный потенциал индивида.

В-третьих, тем самым создаются предпосылки для осуществления интегральной оценки результатов актуализационного процесса, протекающего внутри трех СФС: средней школы, вуза и сферы труда. Установление соответствия между всеми показателями, определяющими качественный состав и величину соответствующих потенциалов, позволит получить дерево показателей, определяющих готовность.

Эти выводы находятся в хорошем согласии с предложенным сценарием профессиональной актуализации индивида (см. тему 4 предыдущего раздела и рис. 16) и вытекают из него.

Тема 3. Конкурентоспособность как рыночный критерий актуализованности индивида

3.1. Понятие конкурентоспособности

Характерно, что конкурентоспособность, как и большинство вошедших в повседневный обиход других понятий рыночной экономики получило широкое распространение, но не подверглось должному осмыслению. Между тем переход страны к рыночным отношениям потребовал освоения и рыночной терминологии, в состав которой входят: *конкурентность, конкурентная среда, конкурентные преимущества, конкуренция и конкурентный отбор, конкурс и конкурсный отбор, критерии отбора.*

Это одна из многочисленных причин онтологического плана наряду с появлением других, в том числе и негативных, тенденций в обществе, которые на фоне причин методологического плана, вызванных слабой проработанностью ряда положений актуализационного подхода, заставляют нас уделять столько внимания лингвистическим проблемам. В противном случае трудно получить семантически и логически связанную картину профессионального становления и профессионального определения личности.

А. Кураков, например, справедливо отмечает, что в словарях экономических и юридических терминов, которые издаются в последние годы массовыми тиражами, **конкурентоспособность** определяется как уровень преимущества или отставания фирмы, предприятия, организации по отношению к другим участникам-конкурентам на рынке внутри страны и за ее пределами по таким параметрам, как использование новейших технологий, квалификация персонала, политика сбыта и т.п.

Понятие же *конкурентоспособности человека* в энциклопедиях и словарях отсутствует. О конкурентоспособности человека как об экономическом, социальном, философском феномене не упоминалось и в последнем издании «Большой советской энциклопедии», авторы которой утверждали, что в социалистическом обществе, основанном на общественной собственности на средства производства, на его планомерной организации, конкуренции не может быть, имея в виду отношения между товаропроизводителями. Тем более не могло быть речи о конкуренции между людьми, членами социалистического общества, что расценивалось как карьеризм и резко осуждалось.

Действительно, это понятие, хорошо отражающее отношения между товарами или услугами, предлагаемыми разными фирмами, не совсем корректно применять к человеку, например, выпускнику вуза. Неконкурентный товар можно вернуть производителю, уценить или утилизировать, услугу можно не

оказать. А что делать с «неконкурентоспособным» специалистом? Отправить в безработные, в тунеядцы, в бомжи, в криминал?

В последнее время начали предприниматься попытки проработки этого понятия. Его анализ обычно начинают с определения своего отношения к конкуренции. Чаще всего к ней относятся как к «честной игре», в понимании С.И. Гессена, которая стимулирует участников к росту и развитию, при которой равные соперники напряжением своей творческой энергии становятся более конкурентоспособными. Осуществление ими новых действий, получение при этом нового результата приводит к общественному прогрессу.

Чаще всего, как и в случае с ПЛП, определение конкурентоспособности осуществляется в рамках феноменологического подхода, через перечисление тех, качеств, наличие которых служит показателем конкурентоспособности. Так, И.П. Саратовцева считает, что конкурентоспособный специалист – это нравственно здоровая, самостоятельная, цельная, профессионально компетентная личность, способная объективно оценивать ситуацию и принимать оптимальные решения, ориентированная на саморазвитие, стремящаяся к самопознанию и самореализации своей человеческой сути и смысла жизни.

В своем обзоре диссертант приводит перечни свойств индивида, выдвигаемых другими авторами в качестве необходимых, чтобы стать конкурентоспособным. Среди них – направленность, компетентность, интеллектуальная и эмоциональная гибкость (Л.М. Митина), четкость целей и ценностных ориентаций, творческое отношение к делу, трудолюбие, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию и постоянному профессиональному росту, стрессоустойчивость (Л.П. Лазарева, Н.В. Борисова), умение самопрезентации (Н. Тамарская), умение организовать себя на поставленные задачи (С.Н. Ширококов, Р.А. Фатхутдинов).

Фундаментальным условием становления конкурентоспособности является переход личности на более высокий уровень самосознания через саморазвитие с достижением творческой самореализации и собственной неповторимости. И.П. Саратовцева понимает под конкурентоспособностью способность личности к состязательности, проявлению жизненной активности, жизнеустойчивости и определяется личностным и профессиональным компонентами.

Можно согласиться, например, с В.В. Томиловым и Л.Н. Семерковой, выделяющих в качестве критериев конкурентоспособности работника следующие его свойства и спектр их критических значений, за пределами которых он считается неконкурентоспособным:

- а) возрастные свойства (молодежь до 20 лет, люди предпенсионного возраста, пенсионеры);
- б) профессиональные свойства (лица со стажем работы менее одного года);
- в) квалификационные свойства (молодые специалисты и лица, впервые устраивающиеся на работу);
- г) физиологические свойства (лица, имеющие значительную физическую патологию);

д) социально-бытовые свойства (женщины, имеющие детей до 8 лет; лица, имеющие иждивенцев; лица со стойкой утратой трудоспособности).

Применительно к выпускникам вузов наиболее критичны только два (второй и третий) критерия, но и этого оказывается достаточным, чтоб породить значительную безработицу среди молодых специалистов.

Эти же авторы приводят характеристики товара «рабочая сила», среди которых помимо демографических данных обращают на себя внимание такие, как ценностные ориентации, развитость различных сфер личности (коммуникативной, эмоциональной, волевой, интеллектуальной, мотивационной, психологической), а также темперамент, тип личности по Дж. Голланду (Холланду), опыт профессиональной деятельности, отношение к работе и к самому себе, а также профессиональная и географическая мобильность. Последние два качества представляются чрезвычайно актуальными для выпускников вузов.

В целом набор структурирован некорректно и представляется, с одной стороны, избыточным (зачем, скажем, грузчику или уборщице, секретарше или бухгалтеру иметь развитую интеллектуальную сферу?), а с другой стороны, трудно оцениваемым (зачем и как оценивать свыше 30 показателей совершенно разной природы – от пола до жизненных ориентаций как средства достижения цели жизни?). Очевидно, что качества первого блока «Основное предназначение рабочей силы», приводимого В.В. Томиловым и Л.Н. Семерковой, характеризуют не работника, а сферу его труда, равно как и тип профессионального окружения, отнесенный к блоку «Специфические характеристики».

Существуют и другие феноменологические наборы свойств, раскрывающих конкурентоспособность молодого специалиста, в той или иной мере согласованных между собой. Их главными недостатками являются, с одной стороны, избыточность, стремление к всестороннему описанию личности вообще, а с другой стороны, – практически полное отсутствие их операциональности.

Просматривая списки таких качеств, трудно отделить понятия *конкурентоспособной* и *идеальной* (всесторонне развитой) личности, отвечающей «Моральному кодексу строителя коммунизма» или принятому в 2004 г. Русской православной церковью своеобразного морального кодекса предпринимателя. Тем более что для целей реальной их оценки со стороны вуза или работодателя нужно не жонглирование такими характеристиками, а эффективные единообразные методики их оценки. Ведь одним из принципов управления служит требование того, чтобы показатели управляемого объекта и его состояния были понимаемыми, измеряемыми и управляемыми.

Другая крайность – выдвижение лапидарных, максимально емких дефиниций тоже затрудняет операционализацию этого критерия. Так, например, М.А. Капшутарь дает такое лаконичное определение: «**Конкурентоспособный специалист** – это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач». Неясно только, почему именно в образовательных, а не в профессиональных ситуациях? С другой сто-

роны, как эти способности он сможет продемонстрировать перед работодателем в момент приема на работу?

Нам представляется правомерным такое определение: **конкурентоспособность** – это мера (критерий) готовности субъекта к участию в отборе, конкуренции на рынке. Это такое значение ПЛП, которое превышает нижний порог перехода к следующей стадии ПСЛ (поступление в вуз или на работу). При этом сама конкурентоспособность и ее слагаемые являются относительными индикаторами состояния индивида и зависят от результатов сравнения их с показателями, характеризующими других претендентов на учебные и рабочие места, от сопоставления приобретенного выпускником в школе или вузе с требуемым в сфере труда и т.д. Другими словами, это ситуативный показатель, значение которого зависит не только от личных свойств отдельного индивида, но и от свойств его коллег по профессии, от ситуации, сложившейся на рынке.

3.2. Модель конкурентоспособности выпускника вуза

С целью более конкретного представления конкурентоспособности как рабочего индикатора, характеризующего относительный статус индивида на рынке, нами сформулирована факторная модель этого показателя для выпускника вуза на РТС (рис. 1 прил. 6). При ее построении использовались представления о состоянии ПЛП и понятия готовности, рассмотренные выше. Согласно этой модели, конкурентоспособность определяется тремя группами факторов.

Во-первых, это группа *внешних данных* о выпускнике, условно названная «Имиджем» (блок 1 на рис. 1 прил. 6), которая представляет собой набор репрезентативных характеристик, которые могут быть оценены работодателем при первичном знакомстве с претендентом на рабочее место. Именно они производят первоначальное впечатление о новичке. Как говорится: «*Встречают по одежке ...*». В составе имиджа можно выделить:

1. *Привходящие обстоятельства* (блок 1.1), которые включают в себя ту часть имиджа, которая не зависит от личностных качеств выпускника. Имеются в виду, например, уникальность полученной профессии, престиж того вуза, который он закончил. Она усиливается наличием действенной рекламы вуза, «раскручивающей» качество своей подготовки специалистов. Словом, здесь на имидж выпускника работают основные рычаги, с помощью которых вуз сбывает «товар», помогая тем самым в трудоустройстве своих питомцев. В значительной мере престиж вуза коррелирует с его рейтингом.

2. *Собственные качества* (блоки 1.2–1.4) специалиста: сведения о нем, содержащиеся в представленном комплекте документов (портфолио); предъявленные рекомендации; внешний облик; общая культура поведения, определяемая значением его ценностно-нравственного потенциала. В том числе от выпускника при этом важно умение подать себя, наличие навыков общения, хорошего диплома, интересной тема дипломной работы и т.д.

Во-вторых, конкурентоспособность определяется наличием у выпускника определенных *внутренних качеств* (см. рис. 17), которые работодатель может оценить только путем тщательного тестирования, наблюдения за деятельно-

стью претендента во время испытательного срока, в первые годы работы, особенно при выполнении ответственных и сложных заданий. В процессе собеседования эти качества остаются скрытыми от менеджера по кадрам, проводящего собеседование с претендентом.

Если экспертная экспресс-оценка на основании внешних факторов оказывается ошибочной, это приводит к проблемам для работодателя. Не случайно во Франции во время принятия закона, позволяющего работодателю увольнять не устраивающего его молодого специалиста, возникли волнения в студенческой среде. Понятно, что студентам хотелось гарантированного трудоустройства безотносительно от их реальной подготовленности.

Среди таких внутренних факторов можно отметить достаточные значения всех разновидностей ПЛП, определяющих его состояние, в том числе три такие.

Готовность к обучению (блок 2.1). Важность этого показателя, который, казалось бы, совсем не актуален в сфере труда, не следует преуменьшать. Не случайно молодым специалистам часто говорят: «Забудь все, чему тебя учили в вузе и начнем все с начала». Претенденты, сами понимая свою незрелость, нередко пишут в резюме: «Способен к самообучению», «Обучаем», «Готов совершенствоваться» и т.д. Тем более это актуально в условиях непрерывного обучения, вызванного необходимостью инновационного развития экономики. В народе говорят по этому поводу: «*Век живи – век трудись, а, трудясь – век учишься*».

Готовность к труду (блок 2.2) является естественным требованием, поскольку знаменует собой достижение выпускников необходимого уровня своей профессиональной актуализации. Она, как отмечалось выше, предполагает достижение соответствия между значениями ПДП, СПП и ЦНП, с одной стороны, и требованиями к ним со стороны сферы труда, с другой (блоки 2.2.1–2.2.3).

Готовность к самостоятельному трудоустройству (блок 2.3) – тоже вполне необходимое качество выпускника, вышедшего на рынок труда. Она предполагает наличие соответствующих качеств и рыночных компетентностей. Имеются в виду:

1. Информированность о конъюнктуре на РТС (блок 2.3.1), которая предполагает умение пользоваться различными каналами получения информации, способность сопоставлять полученные данные, позволяющие оценить структуру спроса на специалистов своего профиля, условия труда, его оплаты и др. На основании этих сведений выпускник может трезво оценить реальную востребованность и социальную значимость полученной профессии, а так же свою конкурентоспособность (т.е., по сути, получить сведения о блоках 3.1 и 3.2).

2. Владение технологией поиска работы (блок 2.3.2), способность к анализу возникших проблем, умение принимать решения в ситуации профессионального выбора и др. Важность рыночной компетентности возрастает в условиях экономического кризиса. В настоящее время наиболее передовые вузы озабочены «снаряжением» своих питомцев подобным «инструментарием». Она мо-

жет быть использована и в деятельности социально-маркетинговой службы вуза.

3. Наличие мотивации выпускника к поиску работы (блок 2.3.3), которая отражает наличие мотивов и воли к самостоятельному трудоустройству. Без такого желания трудно рассчитывать на результативность этого поиска.

Многолетнее общение и наблюдение за безработными позволило выделить несколько их типов. Особенно неожиданным оказался из них такой, который условно можно назвать «хочет, не хотя». К нему относятся люди, которые на словах, а порой и вполне искренне веря в свое желание найти работу, ищут ее, соглашаясь на любые условия. Но не дай Бог, если такая работа появится, это будет для них катастрофой, потому что ситуация безработного, ищущего работу, реально устраивает их больше. В этом случае они начинают выдвигать оправдания, делать отговорки, замечать недостатки в работе и т.д.

Более высокие, чем у других претендентов значения отмеченных показателей, считаются конкурентными преимуществами данного выпускника. И он должен уметь ими воспользоваться. В этом состоит один из аспектов рыночной компетентности. Серьезными конкурентными преимуществами при получении работы могут, в частности, оказаться высокие значения отмечавшихся выше *территориальной, профессиональной, отраслевой* или *социальной* мобильности.

Первая из них предполагает легкость перемещения выпускника по стране для своего трудоустройства или при мобильном характере работы. Дело в том, что вузы готовят специалистов, которые могут быть востребованы не только в своем, но и в других регионах, порой даже в ближнем и дальнем зарубежье. Особенно это касается отраслевых вузов и вузов федерального уровня. Кроме того, многие студенты приезжают из различных регионов, стран, по направлению предприятий и др. Важность *территориальной мобильности* возрастает в условиях отказа государства от распределения выпускников.

Вторая разновидность мобильности предполагает умение выпускника свободно ориентироваться в мире профессий, способность осваивать самостоятельно или с помощью учреждений дополнительного профессионального образования смежные или даже новые профессии, на которые имеется спрос на РТС.

Третий тип мобильности предполагает способность индивида к переходу в другую отрасль экономики. Действительно, существуют профессии, инвариантные относительно таких отраслей, например, профессия программиста или механика.

Четвертый тип мобильности предполагает здоровое честолюбие и амбициозность, толкающие молодого человека вверх по социальной лестнице, и его способность переживать неудачи, умение быстро восстанавливать утраченное равновесие после неизбежных превратностей судьбы.

Близким, но не тождественным конкурентоспособности становится понятие **конкурентности**. Если первое из них характеризует лишь возможность, способность вступить в конкуренцию, то второе означает актуализацию такой воз-

возможности, начало конкурентной борьбы и ее позитивный исход. Это показатель реализованной конкурентоспособности, фиксирующий состояние попадания индивида в категорию безусловно востребованных специалистов. Другими словами, в дополнение к конкурентоспособности он учитывает еще и конъюнктуру профессии на рынке (блок 3):

Конкурентность = конкурентоспособность + конъюнктура

Действительно, при большом спросе на специалистов работодатель возьмет на работу и не очень подготовленного выпускника, а при малом спросе и «красный диплом» может быть не принят во внимание. Конкурентность выпускника наряду с упомянутыми выше факторами определяется уровнем востребованности (блок 3.1) и социальной значимости (блок 3.2) данной профессии на РТС. Если его профессия не востребована и/или социально не значима, не имеет смысла говорить о других факторах, конкурентных преимуществах и конкуренции вообще.

Конъюнктура профессии, входящая в состав *конкурентности*, характеризуется такими показателями, как объем спроса (востребованность профессии для работодателей), объем предложения (количество специалистов такого профиля, ищущих работу), общественная значимость профессии и др. Известно, например, что при остром дефиците специалистов определенного профиля требования к их подготовке снижаются и наоборот. В зависимости от этого меняется и конъюнктура профессии на рынке труда. Особенно сложно выпускникам устроиться по профессии, на которую нет спроса или по которой ведут подготовку многие другие вузы. К последним в России относятся профессии бухгалтера, экономиста, юриста, психолога, менеджера различного профиля и др. В этих условиях *рабочие* и *рыночные* компетентности выпускника (см. рис. 17 и рис. 1 прил. 6) перестают играть свою определяющую роль в его конкурентоспособности.

Одновременно с этим такие показатели характеризуют результативность образовательной и маркетинговой деятельности вуза. Чем больше его выпускников самостоятельно трудоустроится, тем лучше организован образовательный процесс, тем более востребованными оказались на РТС его выпускники, тем более они конкурентоспособны.

Литература к разделу XIV

1. Агафонова, В.Г. Разработка модели конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда / В.Г. Агафонова, Ю.Н. Мелешкова, А.Ю. Мухин // Формирование личности специалиста в техническом вузе (ежегодный бюллетень психолого-социологической службы кафедры социологии БГТУ им. В.Г. Шухова). – Вып. 8 / под общ ред. проф. И.А. Ильевой. – Белгород, 2008. – С. 46–49.
2. Акимкин, Б.М. Потребности московских предпринимателей в специалистах экономического профиля / Б.М. Акимкин, К.С. Вашенцев // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 113–120.
3. Бахматова, Т.Г. Оценка конкурентоспособности работников с позиций обладания ресурсным потенциалом трудовой мобильности / Т.Г. Бахматова // Проблемы повышения конкурентоспособности трудовых ресурсов: матер. межрегион. науч.-практич. конф. – Бийск: Печатный двор, 2002. – С. 58-59.
4. Богданова, Е.Л. Маркетинговая концепция организации персоналоманеджмента и конкурентоспособной рабочей силы / Е.Л. Богданова. – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1996. – 96 с.
5. Борисова, Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки // Гуманизация образования. Вып. № 1. – Набережные Челны, 1996. – 142 с.
6. Вирина, И.В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда: автореф. дис. ... канд. экон. наук / И.В. Вирина. – М., 2007. – 46 с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – С. 236.
8. Гарафутдинова, Н.Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки [Электронный ресурс] / Н.Я. Гарафутдинова. – Режим доступа: <http://student.km.ru>
9. Зенкова, Н.А. Психологическая модель готовности студентов первого курса к обучению в вузе: дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Зенкова. – Тамбов, 2003. – 20 с.
10. Ивановская, Л. Конкурентоспособность управленческого персонала / Л. Ивановская, Н. Сулова // Маркетинг, 1999. – № 6. – С. 35–46.
11. Ильин, С.С. Психологическая готовность специалиста к управленческим профессиям (Содержание, структура, диагностика): дис. ...канд. психол. наук. – М., 1999. – 157 с.
12. Капшутарь, М.А. Эволюционный аспект проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста в системе профессионального образования [Электронный ресурс] / М.А. Капшутарь. – Режим доступа: http://mmj.ru/education_ahey.html?&article=506&cHash=cad493b71c.
13. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

14. Колмогорова, Л.А. Содержание и динамика мотивационной зрелости студентов-первокурсников в адаптационный период: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2008. – 24 с.
15. Кураков, А. Конкурентоспособность как необходимое условие развития личности / А Кураков // Развитие личности. – 2004. – № 2. – С. 195–207.
16. Миляева, Л. Г. Оценка конкурентоспособности кадров // ЭКО. – 2000. – № 3. – С. 172–177.
17. Миляева, Л., К вопросу о комплексной оценке уровня конкурентоспособности работников промышленного предприятия / Л. Миляева, Г. Койнаш. // Человек и труд. – 2000. – № 4. – С. 80–84.
18. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
19. Психологические основы профессионально-технического обучения / под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. – М.: Педагогика, 1988. – 143 с.
20. Пчелкина, В.В. Социальный тип работника и его конкурентоспособность / В.В. Пчелкина // Вестн. Чуваш. ун-та. – 2000. – № 1–2. – С.104–116.
21. Саратовцева, И.П. Педагогическая поддержка развития конкурентоспособности будущих специалистов в процессе преподавания иностранного языка в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 219 с.
22. Томилов В.В. Маркетинг рабочей силы / В.В. Томилов, Л.Н. Семеркова. – СПб.: Изд-во СПГУЭиФ, 1997. – С. 44–45.
23. Фомин, В.Н. Профессиональное становление и профессиональное определение личности / В.Н. Фомин. – Саарбрюкен (Германия): Изд-во LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. – 311 с.
24. Фомин, В.Н. Социальный маркетинг в образовательной деятельности современного вуза / В.Н. Фомин. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2008. – 143 с.
25. Фомин, В.Н. Готовность выпускников вузов к самостоятельному трудоустройству как индикатор их актуализированности / В.Н. Фомин, И.А. Гладкова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2009. – № 3. – С. 29–36.
26. Фомин, В.Н. Готовность выпускников к самостоятельному трудоустройству как критерий эффективности образовательной деятельности вуза // Диагностика и прогнозирование социальных процессов: сб. науч. тр. каф. социологии / под ред. проф. Г.А. Котельникова. – Белгород: Крестьянское дело, 2004. – Вып. 8. – С. 162–172.
27. Ячин, С. Инновации и задачи подготовки инженера / С. Ячин // Вестник высшей школы. – 1993. – № 3. – С. 21–23.

РАЗДЕЛ XV. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

*«Жизнь – это процесс постоянного выбора.
В каждый момент человек имеет выбор:
или отступление, или продвижение к цели.
Либо движение к еще большей боязни, страхам, защите,
либо выбор цели и рост духовных сил.
Выбрать развитие вместо страха раз десять в день –
значит десять раз продвинуться в самореализации».*

А. Маслоу

Тема 1. Профессиональное и жизненное определение личности

1.1. Современные представления о профессиональном определении личности

Не ставя перед собой задачи рассмотрения все частных процессов и соответствующих им механизмов, реализующих ПСЛ, остановимся только на одном из них – на профессиональном определении (или в терминах АПП – на процессе актуализации ПОП личности).

При том большом внимании, которое уделяется этой проблеме, в ней существует много неясностей. Одна из них вызвана непроработанностью в социологии вопроса о соотношении понятий *профессионального определения и профессионального выбора, профессионального самоопределения и профессиональной ориентации*.

Дело в том, что исторически еще сравнительно недавно отцы европейских городов собирались в ратуше по поводу рождения каждого мальчика, чтобы решить, кем он должен стать – кузнецом или каменщиком в зависимости от того, в какой профессии город испытывал острую нужду. Под эту профессию и готовили ребенка. Очевидно, что здесь вопрос о свободе *профессионального выбора* или о *профессиональном самоопределении* еще не стоял.

С другой стороны, долгое время характер профессиональной деятельности детей определялся трудовой сферой родителей, профессиональный «династизм» был массовым явлением. Молодой человек, выбирая специальность, руководствовался преимущественно прагматическими мотивами-критериями: а) кем ему проще стать и б) в каком виде деятельности он скорее преуспеет. И, естественно, продолжение дела отца создавало лучшие стартовые возможности, в большей мере отвечало обоим этим критериям. Передача опыта с младых ногтей шла внутри семьи или принимала узкоотраслевой и практически индивидуальный характер (например, путем передачи мальчика в подмастерья). Здесь тоже пока не могло идти речи о самоопределении. Такая ситуация, по сути, представляла собой внешне детерминированную однозначную *профессиональную ориентацию*, отличающуюся от ее современного понимания, где учитываются потребности и возможности индивида и общества, а сама профориентация носит массовый, целенаправленный характер.

Массовое профессиональное обучение на государственном уровне возникло сравнительно поздно. В России его связывают с открытием Петром I «Навигацкой школы». Именно тогда освоение профессии было вынесено из семьи или отдельного населенного пункта и поставлено на государственную основу. Но и дальше оно диктовалось в большей степени интересами государства, чем индивида. Тем не менее, начали возникать основания для самостоятельного выбора профессии.

Процесс *профессионального самоопределения* (ПСО) стал привлекать внимание психологов и педагогов со второй половины XX века в связи достижениями научно-технического прогресса, которые привели к резкому расширению спектра профессий. Практически любая из них стала доступной индивиду со средними способностями. Считалось, что молодой человек, получая интересующую его специальность, глубже освоит ее, и будет трудиться по ней с большей самоотдачей.

С другой стороны, в это же время на фоне ослабления политического и административного прессинга, вызванного условиями военного времени, необходимостью восстановления и ускоренного развития народного хозяйства, требовавших проведения жесткой кадровой политики, диктуемой программами индустриализации экономики, началась массовая девальвация ценности труда. В связи с либерализацией трудовых отношений начала ослабевать производственная дисциплина, снизилась трудовая мотивация, появились возможности более свободного трудоустройства и смены места работы.

Базовый слой работ, посвященных теоретическому осмыслению ПСО личности, заложен трудами многих зарубежных и отечественных ученых, среди которых отметим такие имена, как С.А. Боровикова, Ю.П. Вавилов, И.А. Винтин, Е.Д. Волохова, С.С. Газарян, Н. Гисберс, Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, Э.Б. Голубева, А.А. Зотов, И.Д. Карцев, Е.А. Климов, А.Б. Коганов, Т.В. Кудрявцев, И.В. Кузнецова, А. Маслоу, И. Мур, А.К. Осинский, К.М. Павлютенков, О.В. Падалко, В.А. Поляков, Е.Н. Прошицкая, Н.С. Пряжников, Г.В. Резапкина, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, А.Г. Смирнов, Т.Б. Суровицкая, А.И. Сухарева, Ю. Сызрд, Ю.В. Укке, П.А. Шавир, С.Н. Чистякова, А.В. Юпитов и др.

Феномен ПСО является объектом рассмотрения различных научных направлений, каждое из которых выделяет в нем свой предмет. Это позволяет ученым концентрировать внимание на отдельных сторонах или частях этого объекта. Так, И.В. Кузнецова сосредотачивается на структуре принятия решения в процессе профессионального определения, К.М. Павлютенков – на анализе теоретических и практических проблем мотивации выбора профессии, А.К. Осинский – на саморегуляции деятельности школьника и формировании активной личности, А.И. Сухарева – на психологических механизмах развития трудового и профессионального самоопределения, П.А. Шавир – на структуре этого процесса и факторах, влияющих на него и т.д.

Но все это были работы, посвященные внутренним, психологическим моментам профессионального определения. Гораздо меньше было публикаций,

посвященных внешним, социологическим вопросам содействия профессиональному определению молодежи, ее профессиональному выбору и профессиональной ориентации, организации управления этими процессами. Имеющиеся материалы в большинстве своем носят феноменологический характер, представляя собой либо результаты оценки разных параметров оптантов, либо описания практических мер по профориентации тех или иных категорий молодежи. Среди сравнительно редких теоретико-методологических и концептуальных работ такой направленности можно отметить труды С.Г. Анисимовой, В.В. Выборновой, Е.А. Дунаевой, Е.П. Ильясова, Т.В. Кудрявцева, И.В. Михайлова, Н.С. Пряжникова, В.И. Слободчикова, Е.В. Фроловой и некоторых других авторов.

Тем не менее, можно видеть, что соотношение социологического и психологического подходов к анализу профессионального определения (ПОп) оказывается аналогичным тому, которое имеет место при изучении ПСЛ (см. п.1.2 разд. XIII и рис. 2).

Так, в *социологии* ПОп выступает как процесс интеграции человека в социально-профессиональную структуру общества, который на личностном уровне, по мнению Я.В. Дидковской, реализуется через ценностный выбор вариантов профессионального развития. При этом подчеркивается не только личная, но и социальная значимость выбора профессии. Здесь особое внимание уделяется роли общесоциальных и конкретных условий жизнедеятельности индивидов в структуре их ценностно-нормативного сознания и определении их жизненного пути. Другими словами, ПОп проявляется в виде *профессиональной ориентации* (ПОр) индивида, осуществляемой его СФС. Вместе с тем внутренние механизмы самоопределения и вообще все внутренние процессы отступают на задний план при рассмотрении ПОп с позиций социологии, хотя неявно и подразумеваются. Тем более, что для этого есть объективные основания: у ПОр как и у всех механизмов социально-адаптационного типа имеются внешний (профессиональное ориентирование) и внутренний (интериоризация ориентирующего влияния) ракурсы. Но фокус внимания при этом смещен на первый.

С точки зрения *психологии*, ПОп заключается в поиске человеком личностной перспективы, смысла и содержания своей профессиональной деятельности, дела всей жизни. Здесь ПОп выступает в своем внутреннем ракурсе как *профессиональное самоопределение*. При этом главное внимание психологи уделяют изучению внутренних индивидуально-психических механизмов регуляции и саморегуляции поведения личности в процессе выбора, внешние же – социальные условия в таких исследованиях обычно выносятся на задний план, хотя и неявно подразумеваются. Тем более, что для этого есть объективные основания: у ПСО как и у всех механизмов личностно-инициализирующего типа имеются внешний (профессионально определяющее влияние) и внутренний (профессиональная инициализация, внутренний выбор профессии) ракурсы. Но фокус внимания при этом смещен на второй.

В *педагогике* под ПОп понимают послеучебную стадию развития человека, являющуюся одной из сторон общего жизненного самоопределения, и знаме-

нующую собой начало его социальной зрелости. При изучении этого феномена ученые-педагоги активно используют достижения социологической и психологической наук, т.е. должны по идее учитывать оба ракурса этого процесса – внешний (ПОр) и внутренний (ПСО), чтоб получить желательное ПОп.

Множество концептуальных представлений, дающих отдельные срезы этого многогранного феномена, не гарантируют истинного проникновения в его сущность. Получить полную картину, использующую такие взаимно дополнительные трактовки как проекции единого образа, помогает комплексный подход и системная методология. В соответствии с ними под **профессиональным определением** понимается комплексный социально-психологический процесс, инициированный совместным действием внешнего и внутреннего влияния в форме ПОр и ПСО, который лежит в основе ПСЛ и продолжается на последующих стадиях профессионального развития.

Оно тесно связано с выбором жизненного пути, обретения смысла своего существования, понимания своего места и предназначения в жизни общества, т.е. с **жизненным определением**. Правильный выбор дает человеку радость бытия и ощущение счастья, а ошибочный – формирует «хромую судьбу». Многие необоснованно стремятся достичь в принципе не доступных и не нужных им высот, другие, наоборот, транжируют свой талант по пустякам. Жизненное определение – это понимание того, что может принести счастье тебе и поможет найти его другим.

В связи с таким пониманием жизненного определения Михаил Анчаров в своей повести «Теория невероятности» приводит притчу:

«Первый сказал: «Счастье – это когда много работы и много любви, и тогда работа толкает к любви, а любовь порождает работу».

Второй сказал: «Чепуха. Счастье – это когда нет ни занятий, ни домашних заданий, ни отпусков, ни каникул, а есть только весна, лето, зима, осень и можно писать их красками и кистями, и резцом, и пером круглосуточно и без отдыха».

Третий сказал: «Счастье – это когда можно выдумывать и бросать идеи пачками и не заботиться о том, что они не осуществляются».

Четвертый сказал: «Счастье – это когда спасаешь, помогаешь, стоишь насмерть за правое дело, защищаешь и делаешь подарки».

И только пятый молчал. Ибо он боялся признаться, что его счастье – это сожрать все то, что придумают и добудут остальные четверо.

Люди, запомните: если что-нибудь не ладится в вашей жизни, это значит, что рядом с вами или в вас самих завелся пятый».

Однако только *понятия* изучаемого феномена, даже абсолютно адекватного ему, еще недостаточно для понимания его сущности. Требуется следующий шаг в познании – формирование его *представления*. Первым ярусом абстракции, дающим такое представление, является *концепция* феномена, возникающая, как отмечалось ранее, в результате синтеза совокупности взглядов на него, идентифицируемых с соответствующими аспектами.

Поэтому помимо многообразных трактовок ПОп, даваемых в рамках различных научных направлений, обратимся к наиболее репрезентативным междисциплинарным подходам к его изучению. Действительно, все проводимые исследования ПОп можно сгруппировать в несколько общенаучных подходов,

интегрирующих усилия социологов, психологов, педагогов и методологов вокруг нескольких точек зрения. Необходимо заметить при этом, что в значительной части случаев авторы явно не разводят ПСЛ и ПОп, которые порой выступают разными сторонами одного и того же процесса, а соответствующие понятия зачастую используются просто в качестве синонимов. Это легко видеть из приводимых кратких характеристик наиболее репрезентативных подходов, во многом совпадающих с теми, которые привлекались для анализа ПСЛ. Более того, чаще рассматривается не ПОп, а ПСО, ввиду того, что проблемой оказались более озабочены именно психологи, а не социологи.

1. *Аксиологический подход*, который получил свое оформление в трудах В.Г. Алексеевой, М.И. Бобневой, С.С. Бубновой, К.В. Войцеховского, В.Е. Гаврилова, Е.И. Головахи, М.Р. Гинзбурга, Л.Г. Дикой, О.И. Зотова, Е.А. Климова, И.С. Кона, О.М. Краснорядцевой, Д.А. Леонтьева, В.Ф. Сержантова, А.В. Серого, В.Д. Шадрикова, Т.Д. Шевеленковой, Н.Б. Шмелевой, А.Е. Чириковой, В.А. Ядова, М.С. Яницкого и др.

В этом подходе используется представление о ценностных ориентациях личности при выборе профессии, в процессе ПСО и в процессе трудовой деятельности. При этом рассматривается ориентации на два типа ценностей: общежизненных и профессиональных.

Как считает Е.И. Головаха, важнейшей предпосылкой успешной самореализации человека в будущем служит согласованная, непротиворечивая система ценностных ориентаций, лежащая в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных целей и планов и являющаяся «ядром жизненной перспективы». Однако при этом ценностные ориентации не имеют той определенности, которая присуща сформированным на должном уровне целям и планам. Благодаря этому они выполняют более гибкую регулятивную функцию.

По мнению И.С. Кона, интересы, способности и ценности присутствуют, хотя бы неявно, на любой стадии выбора. Но более обобщенные ценностные ориентации, общественные (на социальные ценности той или иной профессии) или личные (на то, что индивид хочет лично для себя) осознаются позже частных интересов и способностей.

Среди терминальных ценностей М.С. Яницкий наряду с другими выделяет и ценности профессиональной самореализации (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная трудовая деятельность).

Весомый вклад в изучение ценностных ориентаций личности в ситуации выбора внес В.А. Ядов. Согласно его диспозиционной концепции, поведение человека реализуется многоуровневой системой диспозиций, вершину которой образует общая направленность интересов и ценностных ориентаций; средние уровни – совокупность обобщенных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации, а нижний – ситуативные социальные установки как готовность к оценке и действию в конкретных («микросоциальных») условиях деятельности.

2. Деятельностный подход к ПСО сформирован благодаря усилиям А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, В.П. Зинченко, И.С. Кона, В.Т. Кудрявцева, В.С. Лазарева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Г.П. Щедровицкого, а также других ведущих отечественных ученых, философов и методологов.

Согласно этому подходу процесс ПСО обусловлен возникновением и расширением деятельности субъекта. Испытываемая человеком потребность в самоопределении сама по себе беспредметна. Как отмечал А.Н. Леонтьев, до своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, так как он еще не обнаружен. Взаимосвязь личности и внешней по отношению к ней системы профориентационных воздействий возникает только в процессе деятельности. Даже в том случае, если выбор профессии мотивирован, успешность ПСО не может быть до конца гарантирована. Формирование устойчивого положительного отношения к профессии происходит только в ходе самой профессиональной деятельности. Как любил говаривать Наполеон: *«Главное – ввязаться в бой, а там видно будет!»*.

Среди зарубежных авторов сторонником деятельностного подхода к ПСО является, в частности, японский исследователь С. Фукуяма, который разработал и внедрил на практике систему постепенной подготовки подрастающего поколения к выбору сознательному профессии, важным элементом которого служат специально организованные в различных видах деятельности «трудо-вые пробы».

3. Личностно-развивающий подход связан с такими именами, как Л.И. Анциферова, Г.С. Батищев, Е.М. Борисова, Н.В. Боровикова, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Б.М. Мастеров, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, П.Г. Щедровицкий, Е.А. Яблокова и др.

В последнее время все более распространенной становится трактовка ПВ как активного поиска возможностей развития личности. Самоопределяющийся человек, сталкиваясь с теми или иными проблемами, принимает вызов и по мере их решения, совершенствуясь, развиваясь, сознательно выбирает для себя еще более трудные проблемы или деградирует, отказываясь от их решения. Для значительной части молодежи последний вариант является довольно распространенным.

Высший тип самоопределения проявляется в том случае, если вся жизнь человека и его дела дают значительный вклад в развитие культуры, понимаемой в широком смысле, когда о человеке можно сказать словами А.М. Горького, что он стал «человеком человечества». В способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю и в умении переосмысливать собственную сущность видит смысл самоопределения П.Г. Щедровицкий.

Психология развития отождествляет первый этап ПСО с детской игрой, когда ребенок принимает на себя различные профессиональные роли и проигрывает элементы связанного с ними поведения. Второй этап – подростковые фантазии, вызываемые различными привлекательными для подростка профессиями. Третий этап – подростковый и большая часть юношеского возраста – пред-

варительный выбор профессии, когда разные виды профессиональной деятельности «сортируются» и оцениваются с точки зрения интересов, способностей, ценностей подростка. И, наконец, четвертый этап – практическое принятие решения, включающее в себя два главных компонента: во-первых, определение уровня квалификации, объема и уровня профессиональной подготовки, а, во-вторых, выбор специальности.

4. *Смыслопорождающий подход* основывается на работах таких авторов, как А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Н.Ю. Будич, Т.М. Буякас, Э.Ф. Зеер, Н.Л. Карпова, Е.А. Климов, И.С. Морозова, Н.С. Пряжников, В.Н. Садовников, В.Ф. Сафин, З.К. Селиванова, В.Э. Франкл, М.М. Шibaева и др. Согласно представлениям этого подхода личность принимает смыслы, которые ей внутренне необходимы в данный период жизни. В результате решения «задачи на смысл» осознаются наиболее общие смысловые образования – ценности. Смыслы и ценности создают эскиз будущего и тем самым направляют дальнейший ход жизни личности. На пути освоения ценностей личность постоянно сталкивается с проблемой выбора. Причем, как пишут И.С. Морозова и Н.Ю. Будич, показателем личностного самоопределения является только тот выбор, в котором отдается предпочтение ценности более высокого порядка.

Л.И. Божович подчеркивает «двуплановость» самоопределения, которое заключается в том, что оно осуществляется, с одной стороны, как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни, а с другой – как неконкретные поиски смысла своего существования. Потребность в поисковой активности, в самоопределении, в построении жизненных перспектив является важной социальной потребностью молодежи. В отечественной науке активность, направленная на самопреобразование, рассматривается как специфический вид деятельности по порождению личностных смыслов.

Развитие этого процесса позволяет в перспективе от отдельных, несвязанных личностных смыслов перейти к созданию в индивидуальном семантическом пространстве целостного образа своей жизни, принять его как осуществимый и действовать во имя его реализации. Так, А.Г. Асмолов считает, что вся история развития человека предстает как преодоление внешних и внутренних преград на пути деятельности, как разрешение цепочки проблемно-конфликтных ситуаций, как выдвижение и решение тех или иных сверхзадач. Все это ставит человека перед проблемой выбора в ситуации неопределенности, требует его ориентирования в сложной системе смыслообразующих мотивов и личностных смыслов.

По мнению Э.Ф. Зеера и его соавторов, одним из смыслопорождающих способов модернизации профессионального образования, служит компетентностный подход.

5. *Акмеологический подход*. В настоящее время одним из бурно развивающихся способов рассмотрения профессионального становления и ПСО личности выступает акмеологический подход, формирование которого связано с именами К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, О.С. Анисимова, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, М.И. Дьяченко, В.Г. Зазыкина, Н.В. Козловой,

Н.И. Конюхова, Н.В. Кузьминой, Л.Г. Лаптева, С.Д. Пожарского, А.П. Ситникова, М.Л. Шаккума и др.

Центральным понятием этого подхода служит «акме» – вершина, высший уровень развития человека, который при этом рассматривается в трех ипостасях: как *индивид*, как *личность* и как *субъект* деятельности. А.А. Бодалев подчеркивает, что подобные ракурсы изучения человека требуют особой методологии, интеграции данных различных наук. В основе акмеологии лежат наработанные многовековой культурой человечества идеи об уникальности и ценности человеческой жизни, способности человека к творчеству и самосовершенствованию, переосмысливаемые в духе современных наук об управлении сложными объектами. Акмеология ставит перед собой, с одной стороны, *научную* задачу изучения оптимальных траекторий достижения людьми «индивидуальной, личностной и деятельностной ступени зрелости», а с другой стороны, *практическую* задачу своевременного подведения человека к этой стадии, которая позволяет ему с максимальной эффективностью использовать свои качества на пользу не только себе, но и обществу.

Как отмечалось выше, в акмеологии исследуются закономерности, тенденции, условия и факторы, влияющие на самоосуществление человеком своего творческого потенциала в процессе профессиональной деятельности. В частности, используется понятие **самоактуализации**, под которой понимается процесс перехода потенциальных характеристик человека как специалиста в актуальные как в самом процессе профессиональной деятельности, так и в период подготовки к ней, в процессе обучения, в том числе и школьного. В этом аспекте самоактуализация рассматривается в качестве необходимой формы движения человека к личностной зрелости и вершинам профессионализма.

Обобщая беглый обзор подходов к изучению ПСО, можно отметить следующее.

Во-первых, возникающая при таком комплексном рассмотрении концепция этого процесса, представляет его как многосторонний объект (рис. 19). Основными обликами, ипостасями его выступают такие частные процессы, образы которых формируются рассмотренными выше подходами:

а) ПСО как ориентация на ценности профессионального труда в рамках *аксиологического* подхода;

б) ПСО как деятельность по освоению другой (профессиональной) деятельности в рамках *деятельностного* подхода;

в) ПСО как активный поиск возможностей для профессионального развития личности в рамках *личностно-развивающего* подхода;

г) ПСО как стремление найти смысл своей жизни и понять в ней роль профессиональной деятельности как ее основного содержания в рамках *смыслопорождающего* подхода;

д) ПСО как восхождение к вершинам профессионального совершенства и самореализации в рамках *акмеологического* подхода.

Во-вторых, во всех перечисленных подходах влияние социальной среды на процесс ПСО учитывается контекстно или не достаточно полно. Но понятно, что без его тщательного анализа не обойтись.

В-третьих, общим для всех аспектов этой концепции служит длительность процесса, охват им значительного периода жизни человека. Другим общим моментом выступает сложность интеллектуального и духовного поиска, вызванная необходимостью интенсивного и экстенсивного анализа ситуации выбора, рефлексии и осознания своих потребностей и возможностей, определения своей профессиональной и нравственной ориентации.

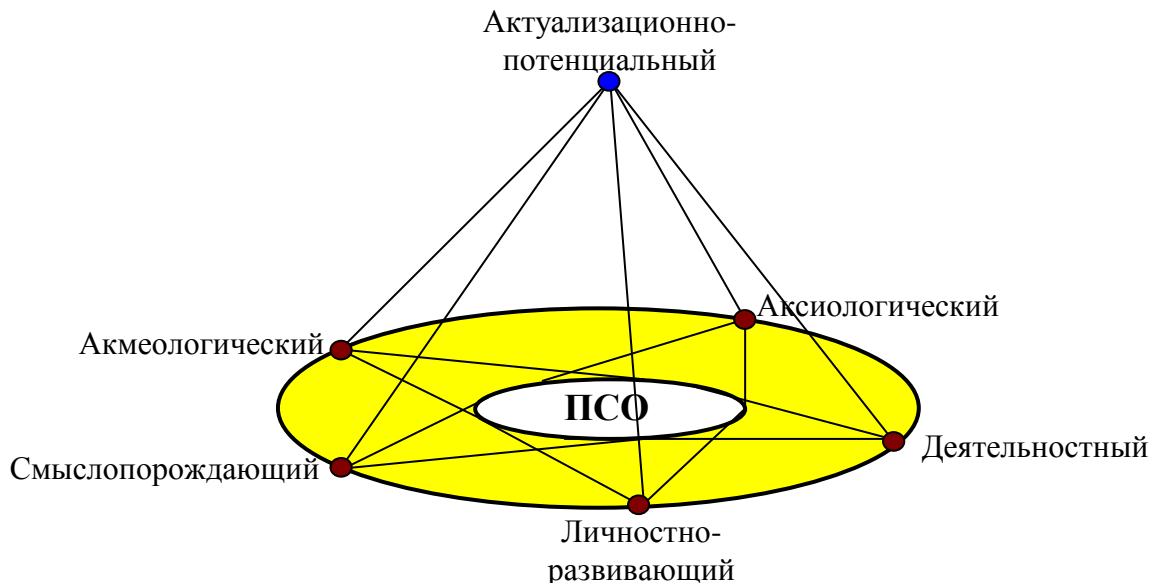


Рис. 19. Конфигуратор подходов к рассмотрению профессионального самоопределения

Темные маленькие кружочки призваны отразить *точки зрения* соответствующих подходов; светлый круг в центре с надписью «ПСО» означает общий для всех подходов *объект* рассмотрения; его дуги представляют частные («субъективные») *образы* объекта, видимые с данных точек зрения, а стягивающие их хорды (на рисунке не показаны) – объективно присутствующие ему частные *облики*; сектора, исходящие из точек зрения и опирающиеся на дуги, – *методологию* анализа своего предмета каждым из частных подходов (методы, категориальный аппарат, средства репрезентации и др.); большой круг означает *контекст* изучения объекта (ПСО).

Отметим также, что перечисленные подходы носят обобщенный характер и ориентированы на совершенствование личности в целом. Они создают теоретико-методологический контекст, а не детальную модель процессов профессионального становления или определения личности, что необходимо для задач управления этими процессами.

Но между ними существуют и значительные различия. Действительно, все они подразумевают преобладание *телеологической* (целевой) детерминированности процесса ПСО (ценностную ориентированность, стремление к удовлетворению своих интересов и потребностей в самоопределении, достижение по-

ставленных целей, поиск призвания и смысла жизни, интенцию полного самовыражения, достижение максимально возможных высот своего развития и т.д.).

Если обратиться к упоминавшемуся выше актуализационному подходу в его традиционной трактовке, то с первого взгляда может показаться, что в нем, наоборот, преобладает *каузальная* (причинная) детерминация (стремление не к чему-то, а отталкивание от чего-то, от своих возможностей: использование имеющихся средств, раскрытие потенций, безотносительно к тому, каких именно потенций, зачем, с какой целью, в чьих интересах и т.п.). Это обстоятельство и послужило первым сигналом о сквозящей в традиционном актуализационном подходе недоговоренности. В частности, именно поэтому он был нами расширен за счет включения потребностной ориентации и с учетом других доработок использован сначала для описания ПСЛ, а теперь предлагается и к анализу ПОп под именем АПП.

Приведенная в разд. XVI трактовка АПП показывает, что в таком виде он охватывает все перечисленные общенаучные направления, вбирая их в себя как частные случаи, предполагая апперцепцию и формирование потенций, активизацию и реализацию ПЛП индивида, актуализацию его потребностей и возможностей. Такая его выделенность среди остальных рядоположенных (одноярусных) подходов показана на рис. 19 особым положением (в «зените» всего конфигуратора). Именно поэтому он и был взят нами в качестве основного методологического средства, позволяющего с единых позиций подойти к рассмотрению и профессионального становления и профессионального определения личности (ПСЛ и ПОп).

1.2. Профессиональное определение и профессиональный выбор

Анализ проводимых исследований позволяет выделить две противоположные точки зрения на динамику ПОп. Согласно первой из них оно рассматривается как одномоментный акт, приуроченный к окончанию школы (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Т.В. Кудрявцев и др.). Эта трактовка лучше соответствует этимологии слова «выбор».

Вторая трактует его как непрерывный процесс, длящийся на протяжении всего трудового пути (Э. Гинцберг, С.Н. Чистякова и др.), что позволяет отождествлять его с ПСЛ. Здесь лучше подходит слово «определение», несущее в себе некоторый оттенок протяженности.

Профессиональное определение как одноразовый акт. В рамках первого подхода к ПОп как *одноразовому акту* выбора профессии ключевыми характеристиками являются срок начала и длительность такого выбора. Причем, как отмечают многие авторы, важнейшим условием выбора выступает наличие свободы. Об этом, в частности, пишет К. Хойос. При этом Э. Фромм определяет свободу как способность выбирать, а Э. Шостром понимает под свободой не отсутствие контроля со стороны других, а наличие возможности для своей актуализации. Однако полная свобода выбора является мифом: любой выбор, как, например, выбор товара на рынке или политический выбор, всегда ограничен. Причем ограничен в разных смыслах, по разным основаниям.

Во-первых, обстоятельством, альтернативным свободе выбора, является самоограничение: ведь выбирая одну профессию, индивид отвергает тем самым все остальные. Как пишет М.С. Кон, всякое самоопределение – одновременно и самоограничение. Более того, зачастую спектр профессиональных потребностей индивида не укладывается в прокрустово ложе конкретного вида деятельности. Это приводит к расширению содержания профессиональной деятельности, освоению смежных специальностей, культивированию хобби и др.

Во-вторых, выбор всегда ограничен *временными рамками*.

Скажем, в случае выбора брачного партнера, молодому человеку недоступны красавицы прошлого, и ему не увидеть приятных девушек будущего. С другой стороны, выбор должен осуществиться в определенные сроки, чаще с 18 до 30 лет («Дорого яичко в Христов день»), за границами этого интервала возникают различные аномалии.

Так и выбор профессии: бессмысленно выбирать как «отмершие» профессии, так и еще не появившиеся. Выбирать их в детстве рано (так как еще много воды утечет, и к моменту взросления критерии выбора могут измениться), а выбирать в зрелости – поздно (здесь уже всю жизнь надо зарабатывать на хлеб насущный). Нельзя же всю жизнь отодвигать принятие решения. Тем более что сейчас «темп жизни» высок.

В-третьих, выбор ограничен *предметным полем*.

При выборе брачного партнера он ограничен совокупностью доступных вариантов: ведь трудно представить, что жениху известны все потенциальные невесты, живущие на земле. Не случайно молодежь стремится расширить круг своих знакомств, чтобы увеличить количество возможных кандидатов в брачные партнеры.

В-четвертых, оптант не может в принципе абстрагироваться от манипулятивного влияния со стороны государства, СФС или близких. За многих этот выбор делают родители, что видно из опросов.

Так и с выбором профессии: у деревенского жителя, жителя моногорода или промышленно отсталой страны профессиональное меню может быть очень коротким.

Таким образом, выбор осуществляется в пределах доступного, особенно с учетом ограниченных потребностей и возможностей индивида и общества. Все это приводит к сокращению срока выбора, делая его как бы одномоментным актом. Во всяком случае, сильно ограниченным во времени процессом.

Обобщая даваемые ему определения, заметим, что **профессиональный выбор** (ПВ) – это принятие индивидом решения на освоение той или иной профессии в результате анализа и оценки своих возможностей и потребностей, а также возможностей и потребностей социальной среды (общества, государства). Такой выбор осуществляется на основе апперцепции, осознания личностной и социальной значимости, а также личностной и социальной востребованности профессии.

Вообще ситуация выбора является достаточно распространенным явлением в жизни каждого человека. Это выбор принципов, образа и стиля жизни, ее ре-

гламента, места проживания, выбор брачного партнера, наконец. Применительно к ПВ помимо выбора профессии это выбор стратегии повышения конкурентных преимуществ на РОУ или РТС, выбор вуза и места работы, выбор тактики поступления в вуз или на работу. Все эти выборы вкраплены в тело процесса ПСЛ, образуя его профессионально-определенностный план. «Именно в подобных ситуациях, ситуациях свободного выбора, – пишет А.Г. Асмолов, – личность особенно рельефно проявляется как субъект деятельности, а история развития личности, прибегая к образному выражению Б.Ф. Поршнева, становится историей отклоненных ею альтернатив. Тут, однако, необходимо специально оговориться, провести разграничение между «личностным выбором», выбором между мотивами и многочисленными выборами, которые сиюминутно совершаются в пределах нормативно заданной деятельности».

Профессиональное определение как непрерывный процесс. В соответствии со вторым подходом к ПОп как *непрерывному процессу* оно не сводится к локальному акту выбора профессии, приуроченному только к окончанию школы, и не заканчивается завершением профессиональной подготовки, а продолжается на протяжении всего жизненного и профессионально-трудового пути как сложный и длительный процесс соотношения внутриличностных и социально-профессиональных оснований личностного развития. Перманентный характер этого процесса становится еще более очевидным в современных условиях.

Так, все чаще можно слышать советы каждые пять лет менять место работы, а порой и специальность. Более того, в наше непредсказуемое время успешно адаптировались к жизни именно те, кто смог сменить специальность или даже профессию. Вообще умение осваивать новые сферы деятельности служит важным конкурентным преимуществом индивида в современных условиях.

Актуальность подхода к ПОп как к непрерывному процессу может быть пояснена действием внешних и внутренних факторов. В первом случае причина его непрерывности вызвана тем, что в ходе общественного развития постепенно возрастает потребность и экономическая целесообразность в универсализме работника, освоении им смежных и более сложных, комплексных профессий. Кроме того, в условиях мобильности экономики, поступательного хода НТП, непрерывно меняющегося спроса на рынке труда, не все работники будут иметь постоянную работу в течение всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же специальностью. Поэтому специалисту необходимо не только совершенствоваться в своей профессии, но и быть психологически готовым к ее смене. Для эффективной адаптации к рыночным условиям человек вынужден постоянно определяться в профессиональном плане.

Во втором случае длительная работа по одной специальности приводит к ее «исчерпанию» для работника, он перерастает ее, возникает желание попробовать чего-то нового. С другой стороны, человек сам может стремиться к карьерному или профессиональному развитию, планировать свою трудовую жизнь как процесс восхождения к вершинам профессионального мастерства или к высокому должностному статусу. Это тоже требует перманентного ПОп работника.

Для личности понимание выбора профессии как непрерывного процесса открывает возможность не пытаться любой ценой отстаивать достигнутые на предыдущем этапе жизни «высокие» позиции, а при неудовлетворенности и чувстве пресыщения осваивать новые области применения своих сил, в том числе новые профессии.

К другим аргументам в пользу правомерности применения такого подхода можно отнести следующие положения.

Во-первых, даже одноразовый выбор не является одномоментным актом, это достаточно длительный процесс, охватывающий значительный период жизни человека – от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости. На протяжении этого периода происходит не только собственно профессиональное, но и как отмечалось выше, социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности.

Обычно выделяют следующие этапы ПОп (которые лишней раз указывают на близость этого процесса с ПСЛ):

- а) возникновение и формирование профессиональных намерений, первоначальная ориентировка в различных сферах труда;
- б) профессиональное обучение как освоение выбранной профессии;
- в) профессиональная адаптация – формирование индивидуального стиля деятельности, включение в систему трудовых и социальных отношений;
- г) самореализация в труде – выполнение или невыполнение тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом.

Во-вторых, далеко не всем молодым людям легко дается формирование личностной временной перспективы. Нередко обостренное чувство необратимости времени сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, будто время остановилось. Некоторые молодые люди вовсе не хотят задумываться о будущем, откладывая сложные вопросы и ответственные решения на «потом». И.С. Кон подчеркивает, что установка (как правило, неосознанная) на продление эпохи моратория с ее весельем и беззаботностью не только социально вредна, но и опасна для самой личности.

На связь профессионального определения с *временной перспективой* указывают многие авторы (М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, А.А. Кроник и др.). М.Р. Гинзбург, используя критерий пространственно-временной и ценностно-смысловой ориентации, выделяет различные типы самоопределения. Среди них «фантазийное», для которого характерно неблагоприятное настоящее, позитивное будущее при отсутствии его планирования, своеобразное «бегство в грезы о будущем», а также «защитное самоопределение», характеризующееся неблагоприятным настоящим, позитивным планированием будущего и, как следствие, «бегство в будущее».

В-третьих, в настоящее время процесс ПОп порой искусственно затягивается. Действительно, нередко после завершения образования, достаточно большой промежуток времени молодежь посвящает дополнительным формам обучения в различных учебных заведениях, в системе переподготовки кадров, уче-

бе в аспирантуре и др. По крайней мере, в больших городах численность молодежи, которая все дольше остается в стенах разных образовательных учреждений неуклонно растет. Таким образом, большая часть времени оказывается заполненной учебой, а трудоустройство откладывается.

Одновременно создается специфический рынок молодежных рабочих мест, включающий самые разные виды временной, краткосрочной занятости, которую можно совмещать с учебой. Все это удлиняет сроки ПОп молодежи, отодвигает момент окончательного принятия решения по выбору профессионального пути.

Системное представление процесса профессионального определения. С точки зрения системной методологии, оба подхода к ПОп: и как к одномоментному акту выбора профессии, и как к непрерывному процессу, длящемуся на протяжении всего жизненного и профессионального пути, являются взаимодополняющими. Поэтому процесс ПОп одновременно и *дискретен* (ограничен во времени на каждом из этапов: в «подвешенном», неопределенном состоянии человек не может находиться бесконечно долго, он рано или поздно вынужден принимать решение, определяться) и *непрерывен* (идет на протяжении всей жизни, приводя время от времени к очередному выбору нового места работы, должности, специальности, а то и профессии). Другими словами, одномоментность и протяженность выступают дискретной и непрерывной гранями единого процесса ПОп (см. рис. 2).

При этом первому случаю отвечает акт **выбора профессии**, который осуществляется дискретно в достаточно узком временном интервале на основании имеющегося прошлого опыта, а второму – собственно **профессиональное определение**, представляющее собой процесс, простирающийся далеко в будущее, формируя «профессиональное Я» человека и определяя течение всей трудовой жизни. Этот процесс пронизывает весь жизненный путь индивида, хотя его пиками, переломными моментами в жизни являются процедуры подготовки и акты принятия решения при очередном выборе профессии.

В рамках показанной на рис. 9, б транзитно-стадиальной модели ПСЛ, выделяется пять случаев ПВ: предварительный, первичный, промежуточный, вторичный и последующий выбор.

Первый такой акт обычно совпадает с окончанием средней школы. Но и на последующих стадиях оптант (человек, выбирающий профессию) непрерывно оценивает правильность сделанного ранее выбора, рефлексивует свои потребности и возможности, приглядывается к другим сферам труда, «примеривает» к себе новые должности и специальности. Зачастую в результате такого перманентного, растянутого во времени и не всегда отчетливо осознаваемого процесса возникает решение о переходе на другую работу, о повышении квалификации, об изменении должности и т.д.

С учетом сделанных выше замечаний можно отметить такие *принципы*, регулирующие процесс принятия индивидом решения по выбору профессии:

а) *принцип многокритериальности выбора*, согласно которому выбор специальности следует вести не по одному критерию, а по целой совокупности, исходя из сложившихся потребностей и имеющихся возможностей;

б) *принцип единства потребности и возможности*, согласно которому при поиске своего дела одним из основных должен стать критерий, исходящий из того, чтобы оно было и по душе и по силам: ведь такой выбор специальности предполагает отношение к ее освоению и работе по ней с душой;

в) *принцип комплексности*, согласно которому при подготовке и принятии решения следует привлекать различные каналы получения информации и пользоваться разными формами содействия со стороны окружающих;

г) *принцип установки на успех*, который находит свое выражение в девизе: «Успех способствует успеху!»; главная цель при этом – выбрать такую жизненную стратегию, которая обеспечила бы этот успех (например, стать профессионалом в своей области, что даст максимум пользы человеку, выгоды государству, благополучия обществу).

Тема 2. Профессиональный выбор как важнейший механизм профессиональной актуализации личности

2.1. Ситуация профессионального выбора

Из предыдущего рассмотрения становится понятным, что ПВ является тем ключевым механизмом, который лежит в основе и ПОп и всего ПСЛ. Пытаясь проникнуть в сущность ПВ, сформулируем представление о ситуации выбора профессии, дающей более конкретное представление этого феномена.

К мысли о необходимости рассмотреть ситуацию выбора приводят упоминавшиеся выше идеи выдающихся отечественных психологов о важности социальной ситуации в процессе самоопределения личности. Одним из новообразований, вступающих в противоречие с социальной ситуацией развития, о чем говорил Л.С. Выготский, может служить решение о выборе той или иной профессии. Без способности сознательно занять определенную позицию в ситуации, где необходимо соотнести условия и требования для решения присущих ей противоречий, нет и личности, писал С.Л. Рубинштейн.

На необходимость такого шага существуют определенные указания и в философской и методологической литературе. Так, В.Ф. Сержантов пишет, что всякий выбор есть единство внешнего и внутреннего выбора и, следовательно, конкретное разрешение противоречий, с которыми сталкивается индивид в своих жизненных ситуациях.

Однако ситуация ПВ важна не сама по себе, вызывает интерес формирование такого ее типового представления, которое помогло бы проникнуть в сущность, в механизм выбора профессии, которые были бы инвариантны относительно той стадии ПСЛ, на которой в каждый момент времени находится индивид. Дело в том, что, в каждом объекте неизменной остается сущность, меняется его явление. Поэтому ее рассмотрение и может дать инвариантное представление или типовую модель объекта, в данном случае – ПВ.

Под **сущностью** обычно понимается совокупность противоречий, обеспечивающих сосуществование противоречивых форм бытия некоего целого объекта (в первую очередь его стабильность и изменчивость, существование и развитие). Тогда, как отмечалось выше, **механизм** – это способ разрешения таких противоречий и согласования образующих их противоположностей.

Построение модели ситуации выбора профессии начнем с формирования того методологического каркаса, посредством которого будет организован анализ этих противоречий как ипостасей, граней сущности ПВ. В качестве такого каркаса предлагается использовать конфигуратор дуальных представлений, задающий схему попарного сопряжения диалектически точек зрения на объект, т.е. типовую структуру ситуации выбора.

На первом шаге необходимо определить эти универсальные точки зрения («наблюдательные позиции»). Для философии такими точками зрения выступают категориальные диады (качество и количество, форма и содержание, явление и сущность и т.д.). Именно они порождают ракурсы, представляющие собой в отличие от аспектов не просто различные, а противоположные, взаимно дополнительные методы рассмотрения объекта (скажем, для категорий количества и качества существуют количественные и качественные методы, для формы и содержания – формальные и содержательные методы и т.д.).

Первой диалектически сопряженной парой таких ракурсов станет использовавшаяся выше пара *внешнего* (рассмотрение механизма ПВ с позиции общества) и *внутреннего* (рассмотрение механизма ПВ с позиции индивида). Релевантными им способами анализа станут социологический и психологический подходы соответственно.

Строго говоря, методология системного анализа требует в статике анализировать внешность объекта (окрестность, среду), сам объект как таковой (границу, свойства, внешние связи, функции, процессы обмена со средой) и его внутренность (строение, внутренние процессы), а в динамике – его прошлое, настоящее и будущее. Как отмечалось выше, первоначально фокусирование внимания субъекта осуществляется на объекте, взятом здесь и сейчас (рис. 20), позже рассматриваются остальные перечисленные аспекты. Мы же под *внешним* будем понимать активность социального окружения индивида, под *внутренним* – его внутреннюю активность, а под активностью *индивида как такового* – его поведение и деятельность, определяемые двумя предыдущими видами активности. Эта схема будет применяться и в других случаях, например, в п. 3.3 разд. XIX при систематизации различных видов социального маркетинга вуза.

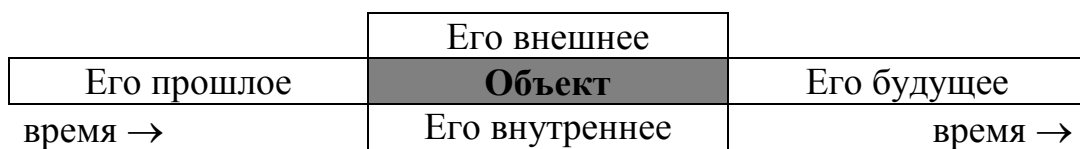


Рис. 20. Исследовательская позиция в системном подходе

Однако эти подходы неравнозначны. Поскольку проблеме выбора профессии посвящены исследования, проводящиеся в основном психологами, которые акцентируют внимание на внутренних, личностных особенностях выбора профессии, речь в них, по сути, всегда ведется о ПСО индивида.

Между тем, очевидно, что на процесс ПВ существенное влияние оказывают не только общее состояние сознания индивида, но и морально-психологический климат в обществе, наличие и результативность влияния институтов социализации, состояние сферы образования и труда, присутствие тех или иных экспектаций в отношении выбора профессий со стороны молодых людей и девушек и др. Поэтому, как отмечалось выше, с позиции социологии главное внимание сосредотачивается на внешних особенностях этого процесса, на детерминации его социальным окружением.

Е.М. Борисова показала в своем исследовании, что межличностные отношения в малой группе и социальный статус субъекта оказывают существенное влияние на успешность его ПСО. Не случайно в последнее время получают развитие упоминавшиеся ранее средовой и пространственный подходы к организации обучения, воспитания, культурного влияния и т.п.

Именно это фокусирование внимания социологии на внешнем плане личности (на ее окружении), а психологии на внутреннем плане личности (на ее содержании) во многом объясняет существование представлений, основанных, с одной стороны, на доминирующей роли среды при формировании человека, а с другой, – на врожденной предрасположенности его к определенному типу поведения.

Как и в случае с ПСЛ это приводит к необходимости организации социально-адаптирующего и личностно-инициализирующего влияния на оптанта, использования различных форм содействия ему в профессиональном самоопределении, в частности, таких, как профориентация, профконсультация, профинформирование, проведение профотбора и профподбора, которые порой рассматриваются изолированно от процесса ПВ, в качестве набора локальных технологий и методик.

Недостаточный учет психологами активной роли СФС позволяет многим из них называть весь процесс самоопределением (что камуфлировало более общий процесс – ПВ и затрудняло его выделение), хотя «самость» может пониматься в двух смыслах: как имманентно присущее индивиду (сам принимает решение) и как самостоятельное, естественное, онтогенетическое, не управляемое извне протекание процесса ПВ. Как отмечалось выше, именно такое понимание заложено и в понятии «самоактуализация», где «само» служит синонимом «авто».

Таков результат рассмотрения ПВ с позиций первой диалектической пары ракурсов «внешнее–внутреннее».

Для обоснования второй диалектически сопряженной пары отметим, что обычно процедуру профессионального выбора представляют посредством трех диспозиций: «хочу», «могу», «надо». Однако в последнее время некоторыми исследователями стала ощущаться неполнота подобного набора. Так, В.В. Выборнова и Е.А. Дунаева пишут, что в рамках прагматического подхода используют три характеристики молодежи: «могут работать», «хотят работать», «ищут работу». «При ориентации на такой подход, – пишут авторы, – от общества требуется решение ответственной задачи – предоставить каждому человеку возможность для выбора собственной жизненной траектории, «включения» механизмов личностного совершенствования».

По иному ставит вопрос Л.Н. Тимерьянова, считающая, что новые социально-экономические условия оказывают существенное влияние на процесс профессионального выбора. Будучи параметром компонента «надо», они заставляют по-новому осознать и соотнести остальные компоненты исследуемого процесса: «хочу», «могу», «имею».

Обращает на себя внимание совпадение первых диспозиций у авторов и разноречивостью последних. Это указывает на недостаточно отчетливое представление диспозиций, характеризующих ситуацию выбора извне, и на не полный учет внешних факторов, что характерно для психологического подхода к проблеме выбора профессии.

В рамках более релевантного рассматриваемому объекту комплексного социолого-психологического подхода важно полнее учитывать также и внешние социально-экономические условия. Поскольку «хочу» и «нужно» отражают потребности и индивида и среды, а «могу» – возможности только индивида, представляется целесообразным дополнить три известные диспозиции четвертой, условно названной нами «возможно» (для стилистического единообразия традиционно используемое слово «надо» заменено его синонимом «нужно»).

Это дает логически полный их набор, учитывающий возможности не только индивида, но и среды. Например, оттого, что на рынке труда потребность в рабочих («нужно») превышает востребованность экономистов и юристов, еще не следует, что средняя школа начнет отсеивать слабых учащихся, чтобы удовлетворить такую потребность. Необходимы определенные правовые, социальные, экономические, политические, культурные условия и возможности общества («возможно»).

Поэтому второй диалектически сопряженной парой ракурсов рассмотрения механизма ПВ становится оппозиция потребности и возможности, которая анализируется в теме 2 разд. XVI.

Таким образом, в качестве ракурсов конфигуратора дуальных представлений взяты известные категориальные диады, образующие традиционные противоречия: с одной стороны, между внешним и внутренним (человеком и обществом, объектом и средой), а с другой стороны, – между потребностями и возможностями их удовлетворения (целями и средствами, стоящими задачами и имеющимися потенциями). Другими словами, мы здесь применяем ту же самую методологическую схему, что и при анализе ПСЛ.

Использование предложенных ракурсов показывает, что отмеченные выше диспозиции хорошо укладываются в конфигуратор дуальных представлений, определяющий типовую ситуацию выбора и представляющий собой комплекс наиболее важных типов детерминации, под влиянием которых человек и делает свой выбор, учитывающий не только свои личные потребности и возможности, но и потребности и возможности окружающей его социальной среды, государства, общества (табл. 13).

Ракурсы	1. Потребности		2. Возможности	
1. Внутреннее (индивид)	ХОЧУ	1.1	1.2	МОГУ
2. Внешнее (общество)	НУЖНО	2.1	2.2	ВОЗМОЖНО

Примечание. *Внутреннее* – присущее индивиду (субъектное), *внешнее* – присущее обществу (объектное). *Потребности* – необходимое, значимое, востребованное индивидом или обществом, *возможности* – наличие у индивида или в обществе условий, способностей, средств для удовлетворения потребностей индивида или общества. «Хочу» (1.1) – потребности индивида, «Могу» (1.2) – возможности индивида, «Нужно» (2.1) – потребности общества, «Возможно» (2.2) – возможности общества. Во всех случаях под обществом понимается социальное окружение индивида (собственно общество, государство, рынки, учебные заведения, сфера труда и т.д.).

Не умаляя общности трактовки, можно использовать данный конфигуратор и при выборе вуза или места работы. Более того, его можно использовать и в других жизненных ситуациях, например, при выборе брачного партнера.

В первом приближении можно сказать, что диспозиции 1.1 и 1.2 носят субъектный характер и определяются собственными, внутренними особенностями индивида как субъекта (его интересами, желаниями, устремлениями, интенциями, склонностями, способностями, потенциями и др.). Третья и четвертая диспозиции (2.1 и 2.2) носят объектный характер и позиционируются вовне индивида, определяя ситуацию выбора комплексом внешних факторов (спросом и предложением профессий, наличием соответствующих условий, учебных заведений, нормативной базы, финансовых средств и т.д.). Именно на основе такого видения ситуации индивид и осуществляет свой ПВ.

2.2. Базовые противоречия в ситуации выбора

Конфигуратор ситуации выбора задает и структуру проблематики ПВ. При этом все многообразие частных противоречий и проблем получается из двух противоречий, задаваемых указанными категориальными диадами («*внешнее – внутреннее*» и «*потребность – возмож-ность*»). В самом деле, собственные проблемы индивида и общества вызваны тетрарным противоречием между всеми четырьмя диспозициями ситуации выбора («Хочу» – X, «Могу» – M, «Нужно» – H, «Возможно» – B).

В связи со сказанным правомерно построить граф, дающий наглядное представление, учитывающее все эти варианты противоречий (рис. 21). Каждому из них на графе ставится в соответствие связь, которой назначается вес, т.е. как бы сила этой связи (φ_{ij}), что делает граф взвешенным.

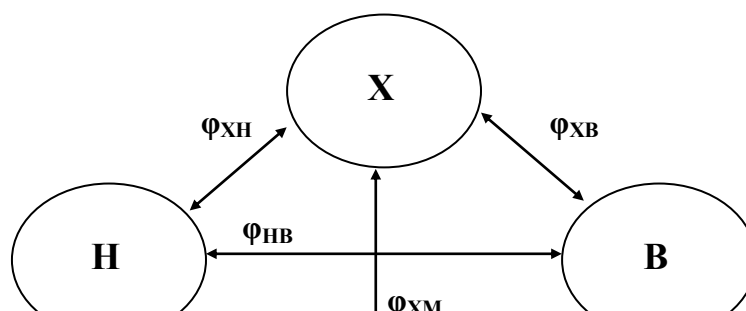


Рис. 21. Графическое представление структуры проблематики профессионального определения

Помимо противоречий между вершинами графа при выборе профессии существуют внутривершинные противоречия, вызванные нечеткостью осознания индивидом или государством своих потребностей и возможностей, невнимательным или безответственным отношением к ним, подменой реального кажущимся и т.п. Имеются в виду следующие типы противоречий.

1. Внутрисубъектные противоречия индивида и общества:

а) между потребностями и возможностями индивида ($X \leftrightarrow M$);

б) между потребностями и возможностями общества ($H \leftrightarrow B$).

2. Межсубъектные противоречия между индивидом и обществом:

а) между потребностями индивида и общества ($X \leftrightarrow H$);

б) между возможностями индивида и общества ($M \leftrightarrow B$);

в) между потребностями индивида и возможностями общества ($X \leftrightarrow B$);

г) между потребностями общества и возможностями индивида ($H \leftrightarrow M$).

В табл. 14 даны конкретные примеры этих парных противоречий, получающихся путем декомпозиции общего тетрарного противоречия.

Таблица 14

Примеры базовых противоречий в ситуации выбора

Тип противоречия	Пример противоречия
Хочу ↔ Могу	Хочу получить высшее образование, но не могу поступить в вуз
Нужно ↔ Возможно	Вузу нужны отличники, но невозможно их столько набрать
Хочу ↔ Нужно	Хочу получить профессию юриста, но нужны инженеры
Могу ↔ Возможно	Могу поступить в столичный вуз, но нет возможности там жить
Хочу ↔ Возможно	Хочу получить редкую профессию, но в РФ это невозможно
Могу ↔ Нужно	Могу получить профессию экономиста, но нужны рабочие

Их экспликация и артикуляция представляет собой важнейшую задачу при организации содействия и управления обоими субъектами (индивидом и его СФС) в ситуации выбора. Совокупность таких внутри- и межвершинных противоречий и составляют проблематику ситуации ПВ, делая ее *проблемной ситуацией* в процессе ПСЛ.

Таким образом, можно заметить, что сущностью процесса ПВ является перманентное разрешение тетрарного противоречия между четырьмя рассмотренными выше диспозициями, а способ его разрешения составляет сущность механизма ПВ. Этот общий механизм декомпозируется на шесть элементарных механизмов, разрешающих соответствующие парные противоречия.

В прил. 6 приводятся некоторые результаты диагностирования ситуации выбора, проведенного среди учащихся средней школы.

2.3. Интерсубъектный характер ситуации выбора

Более тщательный анализ ситуации выбора позволяет выявить следующие обстоятельства, игнорирование которых приводит к различным неувязкам при организации содействия ПСО индивида.

Во-первых, в последние десятилетия все сильнее ощущается необходимость не только пассивно-информирующего, но и активно-формирующего внешнего влияния на ПВ, что усиливает значение СФС, в соответствии с чем она начинает играть роль «равноправного» субъекта такого процесса, все отчетливее осознающего свои потребности и возможности. Методологическое обоснование «субъектного» характера СФС приводилось выше (см. п. 3.1 и рис. 10).

Поэтому оба субъекта должны обладать как осознанием своих собственных диспозиций, так и адекватной оценкой диспозиций друг друга, только тогда их стратегии поведения в ситуации выбора смогут привести к устраивающему обе стороны решению (консенсусу). Не случайно педагоги и психологи рекомендуют включать в состав этой деятельности содействие в самопознании индивида, а социологи призывают к анализу не только потребностей и возможностей индивидов, но и к рефлексии обществом таких же своих показателей (табл. 15).

Таблица 15

Полный конфигурактор диспозиций ситуации выбора

Осознающий субъект	Осознаваемый объект (и его диспозиции)			
	<i>Индивид</i>		<i>Общество</i>	
	<i>Потребности</i>	<i>Возможности</i>	<i>Потребности</i>	<i>Возможности</i>
<i>Индивид</i>	Осознание индивидом своих потребностей	Осознание индивидом своих возможностей	Осознание индивидом потребностей общества	Осознание индивидом возможностей общества
<i>Общество</i>	Осознание обществом потребностей индивида	Осознание обществом возможностей индивида	Осознание обществом своих потребностей	Осознание обществом своих возможностей

Получается, что более адекватная картина ситуации выбора формируется «на равных» – на основе представлений и индивида и общества. При этом оба субъекта ПВ должны явно эксплицировать для себя все четыре диспозиции. Особо важно отметить оценку с точки зрения общества диспозиций индивида («Хочу» и «Могу»). Они будут основаны на мнениях экспертов (родителей,

учителей, работодателей, государства), т.е. носить субъективный характер. Не надо думать при этом, что общество оценивает свои диспозиции («Нужно» и «Возможно») объективно. Его «субъективность» вызвана как неполнотой сведений, их некорректностью, ошибочностью, «устареванием», так и нежеланием знать правду, сокрытием данных, осознанной дезинформацией и др.

Во-вторых, в связи с этим вся схема ситуации выбора должна рассматриваться двояко: как со стороны индивида, так и со стороны общества. В этом смысле оба эти субъекта симметричны, так как все диспозиции, с одной стороны, «привязаны» к человеку, а с другой, «привязаны» к обществу (рис. 22), что позволяет выделить два образа единого объекта (ситуации выбора).

На этом рисунке посредством табл. 1а, 1б, 1в показаны модификации ситуации выбора, изображенной в табл. 13.

При этом в процессе ПВ оба субъекта руководствуются не столько реальностью (объектность ситуации), сколько своими представлениями о ней (субъектность ситуации). Значения диспозиций в реальности нам недоступны, они даны либо в представлении индивида, либо в представлении общества, что порождает три расхождения: неадекватность представления реальности каждым из двух объектов, а также расхождение между этими представлениями. В какой-то мере о реальной ситуации позволяют судить исследования ученых (экономистов, социологов, психологов, педагогов).

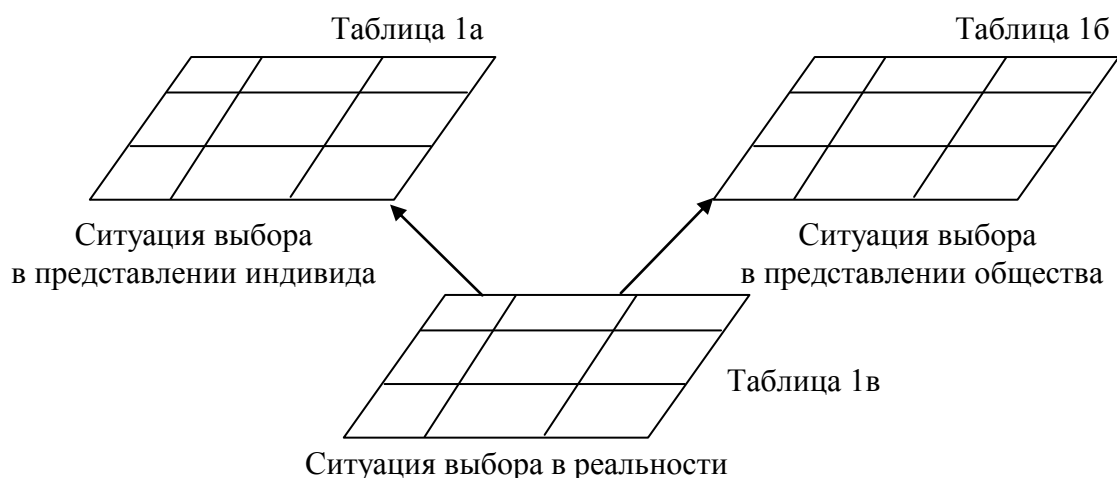


Рис. 22. Соотношение ситуации выбора в реальности и в представлениях о ней с позиции индивида и общества

Таким образом, схема ситуации выбора, представляющая собой конфигурактор ракурсов, который был приведен в табл. 13, как бы утраивается (табл. 16).

Таблица 16

Тройственная схема типовой ситуации выбора

Ракурсы	Потребности	Возможности
<i>В реальности (Р)</i>		
Внутреннее (индивид)	ХОЧУ	МОГУ
Внешнее (общество)	НУЖНО	ВОЗМОЖНО
<i>В представлении индивида (И)</i>		
Внутреннее (индивид)	ХОЧУ	МОГУ
Внешнее (общество)	НУЖНО	ВОЗМОЖНО
<i>В представлении общества (О)</i>		
Внутреннее (индивид)	ХОЧУ	МОГУ
Внешнее (общество)	НУЖНО	ВОЗМОЖНО

2.4. Критерии выбора профессии

Приведенная структура ситуации выбора будет неполной, если не охарактеризовать позиции, занимаемые ее субъектами. Показанные в ячейках табл. 16 диспозиции играют роль наиболее общих мотивов выбора профессии – мотивов-критериев, т.е. требований, которым должна удовлетворять выбираемая профессия.

Первый критерий («хочу»). В *реальности (Р)* этот критерий формируется под влиянием потребностей (интересов, намерений, влечений, желаний, устремлений, надежд) индивида. В данном случае мы абстрагируемся от разных потребностей вообще, сужаем диспозицию «хочу» до желания получить ту или иную профессию. Этот критерий находит свое выражение в суждениях ученых: педагогов, психологов, социологов, изучающих проблему ПОп.

В представлении *индивида (И)* его «Хочу» постепенно осознается им и претерпевает значительные изменения с возрастом – от наивных детских желаний до осознанного стремления получить конкретную профессию. Этот критерий находит свое выражение в результатах самоанализа человека, выбирающего индивидуально *значимые* профессии. Однако среди них могут быть профессии и индивидуально не значимые, но выбираемые по другим критериям (востребованность, престижность). Важно, чтоб он отдавал себе отчет, где «брак по любви», а где – «по расчету».

В представлении *общества (О)* потребность индивида находит свое выражение в суждениях учителей, воспитателей, журналистов о специфике профессиональных интересов детей, степени их сформированности, направленности и др. Особенно важно мнение родителей, которое они стремятся внушить своему чаду, подменяя из лучших побуждений его выбор своим.

Второй критерий («могу»). В *реальности (Р)* представляет фактическое состояние возможностей индивида. Это не просто объем и качество знаний, умений, навыков, взятых сами по себе, а значение ПЛП, которое достаточно для освоения избранной профессии.

В представлении *индивида (И)* его «Могу» базируется на ощущении возможности освоить определенную профессию и формируется под влиянием чужого или своего опыта, принятия желаемого за действительное, других внеш-

них и внутренних факторов, осознаваемых индивидом и используемых им для удовлетворения актуализуемых им потребностей.

В представлении *общества* (О) возможности индивида находят свое выражение в оценках учителями, воспитателями, родителями способностей детей, степени их сформированности, направленности и др. В наиболее конкретном виде проявляется при опросах этих категорий субъектов, в школьных и вузовских отметках, характеристиках, отзывах, даваемых людьми, близко знающими индивида.

Третий критерий («нужно»). В *реальности* (Р) этот критерий представляет собой степень востребованности определенных профессий на РТС, который оценивается работодателем, Службой занятости населения, органами госстатистики, учеными-экономистами, социологами и др. Однако среди востребованных могут быть общественно не значимые (например, в сетевом маркетинге требуются распространители товаров, значимость которых в общественном сознании невелика). Различие востребованности и общественной значимости профессий не ощущается многими авторами, пишущими на эту тему.

В представлении *индивида* (И) общественная потребность осознается через получаемую им информацию о спросе на различные профессии на РТС. Сведения, поступающие по различным каналам (родители, знакомые, СМИ, личные контакты, слухи и т.д.) обладают различной значимостью для индивида, что приводит к искаженной картине о состоянии такого спроса. Особое влияние на представление индивида должны оказывать общественная значимость или общественная востребованность профессии. Между тем подобные факторы зачастую не принимаются во внимание при выборе профессии и дающего ее вуза. Их заменяет престижность, которая в течение последних десятилетий остается притягательным фактором для жителей многих промышленно развитых стран.

В представлении *общества* (О) его «Нужно» базируется на степени информированности родителей, учителей, администрации учебных заведений, СМИ о востребованности различных профессий. Представления общественности порой значительно искажены из-за наличия скрытых вакансий, не передаваемых предприятиями в *Службу занятости населения* (СЗН), неполноты их учета, краткосрочности их существования, недоступности информации о них различным категориям населения и т.д.

Четвертый критерий («возможно»). В *реальности* (Р) этот критерий определяется объективным наличием или отсутствием соответствующих возможностей (условий, юридических норм, общественных идеалов, ценностей, социальных технологий, принятых в обществе способов получения профессии и/или работы по ней, существующих льгот, результативностью деятельности Службы занятости населения, общей сформированностью культурного и образовательного пространства) для получения профессии и работе по ней.

В представлении *индивида* (И) осознание этого критерия основано на известных ему возможностях общества и государства (способах подготовки и поступления в вуз, перечне вузов, их престижности, условиях поступления, перечне профессий, по которым они ведут подготовку, на представлениях о ее

качестве, стоимости обучения и проживания, наличии производственной практики, гарантий трудоустройства после окончания вуза, стандартных стратегий поведения на РОУ и РТС и т.п.) по получению определенной профессии и работе по ней.

В представлении *общества (О)* выражение «Возможно» является результатом рефлексии, осознания обществом имеющихся в нем возможностей и проблем в деле профессионального образования и труда, оценки состояния ресурсов, которые реально могут быть использованы родителями для содействия своим детям, полномочий администрации вузов и работодателей, представлениях о деятельности СЗН, информированности о льготах, законодательных актах, правилах приема в вузы, на работу и т.д.

Конкретные значения всех этих критериев образуют четырехгранный **идеал профессии**, который используется индивидом в ситуации выбора в качестве эталона четырехкритериального сравнения с множеством реально встречающихся в жизни профессий. Причем формирование такого идеала осуществляется в сознании индивида под влиянием его СФС – ближайшего окружения, общества, государства («*Мы выбираем, нас выбирают, как это часто не совпадает*»).

Главной целью ПВ является поиск и определение таких профессий, которые удовлетворяли бы всем четырем критериям отбора. При этом не декларируется одномоментность или однозначность выбора, априорная представленность всего множества профессий или их четкая идентификация. Процесс формирования критериев и применение их для выбора профессии длится всю жизнь, даже на пенсии, хотя там он осуществляется, скорее, по инерции (правда, в наших условиях и пенсионеры вынуждены искать работу, чтобы выжить).

Помимо *критериев выбора профессии* имеют место и *критерии его оптимальности* (качества). Причем существует большое разнообразие таких критериев, оценивающих его результат с разных сторон:

а) адекватность представлений индивида и общества о состоянии своих диспозиций и диспозиций контрагента (общества в глазах индивида и индивида с позиции общества);

б) наличие оптимального соответствия между всеми диспозициями индивида и общества, в том числе между их потребностями и возможностями (см. рис. 21);

в) наличие достаточного значения соответствующих потенциалов у индивида и общества (в частности, обоснованность и определенность выбора индивидом), позволяющих не просто осуществить профессиональный выбор, но и провести его в жизнь;

г) постфактным критерием служит удовлетворенность индивида выбранной профессией, что осознается им в ходе получения профессии и во время работы по ней и т.д.

Понятно, что лучшим вариантом служит удовлетворение ситуации выбора всем критериям одновременно, но в реальности это происходит не часто. Можно считать, что те молодые люди, которые достигли оптимума в квадрате: «Хо-

чу» – «Могу» – «Нужно» – «Возможно» обладают достаточной степенью *готовности* к освоению профессии и высоким уровнем *конкурентоспособности* на РОУ или РТС.

В заключение заметим, что в этой, по сути, философско-диалектической модели мы уходим от буквального представления человека и его социального окружения в явном виде, заменяя их соответствующими диспозициями. Причем такие диспозиции носят многозначный характер, каждая из них актуализуется по-разному в различных случаях. С одной стороны, они играют роль *детерминант* в ситуации выбора, определяя его исход. С другой стороны, они являются собой *противоположности* в комплексном (бинарных и тетрарном) противоречии. С третьей стороны, они служат *критериями* выбора над полем альтернатив, в качестве которых выступают существующие профессии. И, наконец, они являются обобщенными *идентификаторами*, ярлыками большой группы факторов, характеризующих потребности и возможности индивида и/или общества в ситуации выбора.

Тема 3. Конструктивно-синергетическая модель профессионального выбора

3.1. Комплексное дуально-диалектическое представление профессионального выбора

Несмотря на то, что к настоящему времени наработано много различных моделей ПВ, все они отличаются разной степенью детальности проникновения в его суть. Так, например, В.Ф. Сержантов говорит об эмоционально-статистическом и волевом механизмах выбора. Другой автор – Г.Д. Бабушкин – выделяет в составе механизма формирования профессионального интереса, детерминирующего процесс выбора профессии, ряд субмеханизмов: накопления, подкрепления, разрешения противоречий и т.д. Причем всем им присуща односторонность и методологическая статичность, вызванная единственностью применяемого для анализа подхода.

Между тем онтологическое единство самого процесса ПВ предполагает и релевантное ему единство методологии его анализа. В связи с чем представляется более продуктивным использовать комплекс подходов, который даст многостороннее представление механизма ПВ при учете вклада каждого подхода в общую картину изучаемого феномена. Помимо этого противоречивость подходов внесет динамику, развитие в «жизнь» полученной модели, позволит ее совершенствовать в процессе преодоления такой противоречивости. По сути, предлагается дуально-диалектическое рассмотрение механизма ПВ. Выше такая же идеология реализовалась применительно к ПСЛ или ПОп.

Поэтому, переходя на общенаучный ярус в понимании сущности ПВ, предполагаем воспользоваться еще одной диалектически сопряженной парой направлений анализа, дополняющей методологическую оппозицию *социологии* и *психологии*. Речь идет о *конструктивном* и *синергетическом* подходах. Их важность обусловлена имманентно присущей процессу ПВ детерминированностью, рациональностью, с одной стороны, и самоорганизуемостью, интуитивностью, с другой.

С учетом сказанного предлагается применить к дальнейшей конкретизации механизма выбора профессии комплексный *конструктивно-синергетический* подход, в котором будут сочетаться как дискурсивный, рациональный, логический, целесообразный выбор профессии и построение жизненных планов (*конструктивный ракурс*), так и интуитивное, эмоциональное, стихийное, творческое осознание своих потребностей и поиск путей их реализации (*синергетический ракурс*). Такое решение представляется вполне естественным для человеческой психики, основанной на двудольном строении мозга. Каждая из долей (полушарий) реализует свой специфический набор функций, аналогичных тем, что присущи конструктивному и синергетическому подходам.

Кроме того, анализ ПВ с позиции двух взаимно дополняющих друг друга подходов оказывается полезным не только при построении модели его механизма, но и в процессе управления им. Так, в рамках *конструктивного подхода* формируется общая стратегия выбора, его грубая схема, позволяющая правильно поставить задачу, «взрыхлить» проблематику, подготовиться к последующим шагам. В рамках же *синергетического подхода* формируется тактика, осуществляется тонкая настройка под конкретную профессию, происходит «притирание» к ней, вырабатываются специфические критерии ее оценки и т.д.

Отметим так же, что у этих подходов различные зоны доминирования: конструктивный более релевантен ситуации выбора на рынках (первичный ПВ на РОУ и вторичный ПВ на РТС), где требуется быстрое и однозначное принятие решения, а синергетический создает все необходимые предпосылки в процессе обучения (предварительный ПВ в школе, промежуточный ПВ в вузе) и в процессе труда (последующий ПВ), где сравнительно медленно «вызревает» осознание своих потребностей и возможностей, получается информация о потребностях и возможностях среды, разрешаются противоречия между ними, формируются индивидуальные критерии, готовятся необходимые основания для принятия решения и др.

В обоих случаях механизмом ПВ решается сходная задача: осознать, развесть и согласовать противоположности для получения в их синтезе единого результата – желаемой профессии. Но в рамках конструктивного подхода это делается с помощью *технологии* ПВ, акцентируя его проектность, осознанность, а в рамках синергетического подхода – с помощью *механизма* ПВ, делая ударение на самоорганизующемся, интуитивном характере этого процесса.

Вообще стоит заметить, что предложенные подходы служат методологическим фундаментом не только для выбора профессии, но и для других креативных процессов, например, для разработки инновационных технических и социальных проектов, порождения открытий, изобретений, рационализаторской деятельности, поскольку используют два способа разрешения противоречий и согласования противоположностей – рациональный и интуитивный.

3.2. Конструктивное представление технологии профессионального выбора

При формировании конструктивной модели механизма выбора необходимо определиться с теми допущениями, которые, с одной стороны, упростят решение этой задачи, а с другой, не приведут к ее полной тривиальности.

С этой целью предполагается, во-первых, что диспозиции индивида и среды в ситуации ПВ явно эксплицированы, т.е. индивид полностью разобрался со своими потребностями и возможностями и осведомлен о состоянии диспозиций внешней среды. Причем такая определенность предполагает осознание не только разных факторов и привходящих обстоятельств, характеризующих ту или иную профессию, но и может быть сформулирована в терминах профессий: «хочу получить профессию X», «могу освоить профессию Y», «экономике нужны профессии Z», «в реальности возможно получение профессии U».

Во-вторых, перед индивидом лежит все поле профессий (альтернатив выбора), и он может достаточно быстро «просмотреть» их, оценивая каждую с точки зрения всех четырех диспозиций, играющих в этом случае роль *критериев выбора*. Эта ситуация близка к той, которая возникает в рыночной экономике на РОУ или РТС, когда индивид остается один на один со своими проблемами.

В-третьих, индивид способен без колебаний принимать одно из двух альтернативных решений: «да» (если профессия соответствует всем четырем критериям) или «нет» (если профессия не соответствует ни одному критерию). Причем эти решения адекватны истинному положению вещей, т.е. индивиду не кажется, что имеет место один из этих вариантов, он существует в действительности.

После таких неизбежных упрощений рассматриваемой ситуации сценарий ПВ можно представить следующим образом. В процессе просмотра всего поля альтернатив на соответствие каждому из четырех критериев индивид может чисто формально разбить его на несколько групп:

- а) группа профессий, не удовлетворяющих ни одному критерию;
- б) четыре группы профессий, удовлетворяющих только одному из критериев;
- в) шесть групп профессий, удовлетворяющих только двум критериям;
- г) четыре группы профессий, удовлетворяющих трем критериям;
- д) одна группа профессий, удовлетворяющая всем критериям.

В идеале последняя группа и будет искомым решением в процессе профессионального выбора, представляя собой «идеал профессии», т.е. по сути, одну из высших таксономических групп в классификаторе профессий-специальностей-специализаций.

Если бы оценки диспозиций могли принять количественную форму, то можно было бы попытаться использовать математический аппарат теории принятия решений, считая, что при достижении многокритериального оптимума (в смысле В. Парето) в квадрате: «хочу» – «могу» – «нужно» – «возможно» индивид становится готовым к освоению определенной профессии. Поэтому в рамках конструктивного подхода под **профессиональным выбором** понимается технология рационального поиска профессии, удовлетворяющего всем четырем критериям (потребностям и возможностям индивида и общества).

Таблица 17

Типовой сценарий профессионального выбора

<i>Индивидуальное</i>		<i>Общественное</i>	
<i>Хочу</i>	<i>Могу</i>	<i>Нужно</i>	<i>Возможно</i>
Индивидуально значимое	Индивидуально доступное	Общественно значимое	Общественно доступное
Индивидуально востребованное		Общественно востребованное	
Реально выбираемое			

С учетом сказанного логика процесса ПВ приобретает многоступенчатый характер последовательного удовлетворения парам критериев в соответствии со следующим сценарием (табл. 17).

Обращаем внимание на тот факт, что потребностный ракурс выбора включает значимость и частично востребованность, которая, как отмечалось в теме 2 разд. XVI, несет в себе и возможностный ракурс, нашедший выражение в доступности профессии.

Если в целях упрощения представить этот сценарий параллельно текущих процессов в виде линейного алгоритма, то действие механизма ПВ можно пояснить следующим образом:

а) осознание собственных потребностей (хочу = индивидуально значимое как *потребность-мечта*, т.е. цель, не подкрепленная средствами ее достижения);

б) осознание собственных возможностей (могу = индивидуально доступное);

в) формирование индивидуально востребованного = хочу + могу;

г) осознание внешних потребностей (нужно = общественно значимое);

д) осознание внешних возможностей (возможно = общественно доступное);

е) формирование образа общественно востребованного, которое представляет собой сумму (нужно + возможно);

ж) формирование образа результирующей потребности (индивидуально востребованное + общественно востребованное = реально выбираемое);

з) самооценка выбора (рефлексия процесса и оценка результата ПВ).

Если ограничиться учетом не всех четырех, а только двух или трех диспозиций (например, «Хочу», «Могу», «Возможно»), это может привести к ситуации, изложенной в одной притче.

В древние времена в Китае жил юноша, который, когда пришла пора выбирать профессию, услышал, что в соседней провинции есть мастер, обучающий охоте на драконов. Юноша упросил родителей позволить ему попытаться счастья. Родители продали корову, снабдили деньгами и отправили на учебу. Через год юноша прислал письмо, где писал, что он вышел в лучшие ученики, и если бы родители помогли ему, он сравнялся бы по уровню мастерства со своим учителем. Родители продали остальную живность и огород, отправили ему денег. Еще через год юноша написал, что он хотел бы превзойти учителя. Родители продали домик, и пошли с сумой побираться, отправив сыну последние деньги. Через год сын закончил освоение профессии, став непревзойденным мастером своего дела. Одна неувязка вышла в его затее – драконов ни сейчас, ни тогда в Китае не водилось.

Таким образом, речь ведется о последовательном определении, согласовании и оптимизации диспозиций ситуации ПВ: «Хочу» (индивидуально значимое и индивидуально востребованное) и «Надо» (общественно значимое и общественно востребованное), «Могу» (индивидуально возможное и индивидуально доступное) и «Возможно» (общественно возможное и общественно доступное).

Можно видеть, что обозначенная последовательность действий совпадает с четырехэтапным механизмом актуализации (см. рис.12), что не удивительно, ведь ПВ представляет собой одну из форм, одну из модификаций профессио-

нальной актуализации индивида. В самом деле, первая строка в табл. 17 раскрывает направления *апперцепции* основных диспозиций ситуации выбора (осознание индивидуально и общественно значимых и доступных профессий), вторая строка *формирует* на основе вскрытых значений диспозиции (как потенций) индивидуальную и общественную востребованности профессии, третья строка *активизирует* индивидуально и общественно выбираемое в виде реально выбираемого. Далее идет *реализация* сделанного выбора, специфичная для каждой стадии ПОп:

а) после *предварительного ПВ* – это подготовка к освоению избранной профессии;

б) переопределение или доопределение сделанного первичного выбора под влиянием привходящих обстоятельств (результатов поиска устраивающего вуза, попытки сдать вступительные экзамены в него, советов других абитуриентов и т.д.) приводит к *первичному ПВ*, после которого происходит поступление в вуз для освоения избранной профессии;

в) переопределение или доопределение выбора под влиянием открывающихся особенностей осваиваемой профессии приводит к *промежуточному ПВ*, после которого студент либо меняет направление подготовки, либо приступает к освоению дополнительной профессии, либо продолжает обучение;

г) переопределение или доопределение выбора под влиянием открывающихся обстоятельств на РТС (наличие вакансий, условия и размер оплаты труда, соответствие характера работы ожиданиям выпускника вуза и др.) приводит к *вторичному ПВ*, после которого выпускник либо устраивается на имеющуюся вакансию, либо открывает свое дело, либо пополняет ряды ищущих работу, либо продолжает обучение (в аспирантуре, по второму высшему или другому дополнительному образованию) и т.п.;

е) переопределение или доопределение выбора под влиянием открывающихся трудовых и жизненных обстоятельств (открывающиеся перспективы карьерного роста, исчерпание профессии, появление семьи, рост притязаний и т.п.) приводят к целой серии *последующих ПВ*, в результате которых молодой специалист получает продвижение по службе, сосредотачивается на отдельном направлении деятельности, меняет место работы или специальность и т.п.).

Более конкретно первый этап процесса ПВ (этап апперцепции) можно раскрыть через последовательность вопросов, на которые нужно получить ответ (табл. 18).

Получив ответ на все вопросы первого (определяющего) уровня, можно опуститься на следующие (оценивающий и выбирающий) уровни для постепенного прояснения ситуации выбора. Например, для выпускника вуза после получения ответа на вопрос о том, что он хочет (скажем, работать по специальности, открывать свое дело или получать второе высшее образование), можно задать вопрос: почему он этого хочет? (стать профессионалом в своем деле, сделать карьеру, обрести самостоятельность и др.).

Систематизация вопросов в ситуации профессионального выбора

Тип вопроса	Потребности		Возможности	
	индивида	общества	индивида	общества
	<i>Хочу</i>	<i>Нужно</i>	<i>Могу</i>	<i>Возможно</i>
Определяющий	Что хочу?	Что нужно?	Что имею?	Что имеется?
Оценивающий	Почему хочу этого?	Почему это нужно?	Насколько оно эффективно?	Насколько оно эффективно?
Выбирающий	Что для этого нужно?	Что для этого нужно?	Как можно его использовать?	Как можно его использовать?

Затем можно спросить: что ему для этого нужно (высокая квалификация, связи, стартовый капитал и др.). Причем каждый ответ можно углубить. Например, после ответа на первый вопрос о том, чего хочет выпускник, можно задать уточняющие вопросы: где именно он собирается работать, какое дело он хочет открыть или какое второе высшее образование он собирается получить? Далее задаются вопросы по остальным трем столбцам для уточнения диспозиций «Нужно», «Могу», «Можно». После установки соответствия между ответами на все эти вопросы и устранения неувязок будет получена полная картина ПВ.

Помощь в получении ответов на эти вопросы для учащейся молодежи (школьников и студентов) является одной из задач **тьюторов** – специалистов по формированию учебных траекторий и индивидуальных образовательных программ.

В результате определенность профессиональной перспективы, а значит, и ее мотивирующая роль возрастут. Подобный алгоритм может быть применен на всех стадиях ПСЛ для помощи индивиду в его ПВ.

Однако при таком подходе возникает ряд вопросов, на которые нельзя получить ответа. Во-первых, неясно, как и в каком порядке формируются в сознании индивида критерии «хочу», «могу», «нужно», «возможно»? Во-вторых, как учесть факт перманентного ПВ, происходящего в процессе ПСЛ и всей трудовой жизни? В-третьих, как протекает процесс перебора профессий (ведь в реальности ребенок, подросток, молодой человек знакомится с ними постепенно)? В-четвертых, как осуществляется акт установления соответствия очередной профессии критериям отбора? В-пятых, что делать, если всем критериям удовлетворяет несколько профессий или реализуются менее предпочтительные случаи (трех-, двух- или однокритериального соответствия)? В-шестых, как повысить адекватность модели, отказавшись хотя бы от некоторых упрощений?

Поэтому сводить механизм ПВ только к рациональному выбору из априорно заданных вариантов, к стандартной технологии неправомерно. В нем присутствует и элемент интуиции. Именно единство *когнитивно-рационального* (конструктивного) и *эмоционально-интуитивного* (синергетического) обеспечивает получение эффективного решения. Но для этого необходимо применить

релевантное второму случаю представление, характерное для синергетического подхода.

3.3. Синергетическое представление механизма профессионального выбора

В рамках *синергетического* подхода формируется противоположное, дополнительное представление о **профессиональном выборе**, под которым понимается самоорганизующийся непрерывный процесс осознания своей профессиональной предрасположенности, реализуемый определяющимся индивидом в процессе его перманентного взаимодействия с СФС.

При этом предполагается, что такой индивид является открытой неравновесной нелинейной системой, находящейся во внешнем потоке событий, испытывающей разнообразное детерминирующее (информационное, мотивационное, суггестивное и т.п.) влияние, и стремящейся отвечать на внутренние побуждения и внешние вызовы. Сторонним «источником энергии», за счет которого и осуществляются организационные преобразования такой системы (необходимые изменения сознания индивида), выступают мотивирующее влияние социального окружения, побуждающее к осознанию необходимости выбора профессии, содействие в актуализации потребности по добыванию «хлеба насущного», поддержка стремления к самостоятельности и т.д.

Роль фазового пространства искомых решений (как и раньше) может играть перечень всех существующих профессий и специальностей, приведенных в соответствующих классификаторах.

Говоря о природе критериев выбора, можно предположить, что исходным «материалом» для их «строительства» становятся порой не осознаваемые индивидом факторы и обстоятельства, обобщением которых и служат диспозиции, играющие в этом случае роль *меток*, идентифицирующих наборы таких факторов.

При этом за отказ от «грубости» конструктивной модели ПВ, за повышение ее адекватности приходится платить усложнением алгоритма. Действительно, во всех случаях имеет место не управляемый сознанием процесс, протекающий под влиянием сменяющих друг друга локальных синергетических регуляторов, среди которых наиболее четко представлены механизмы малых приращений, морфогенеза, резонансного возбуждения и др. Приведем примеры действия этих механизмов при ПВ индивида в процессе его профессионального становления.

Механизм малых приращений предложен нами для объяснения этапа *анперцепции* по аналогии с механизмом неуклонного роста, названного Л.Н. Гумилевым «путь зерна». Он понимал под ним медленный, незаметный для глаза, подспудный процесс накопления жизненных сил этноса, находящегося в инкубационной фазе своего развития.

Представляется, что он основан на действии положительной обратной связи в системе, обеспечивающей приращения одного знака к текущим в ней процессам. Причем в зависимости от знака приращения реализуется один из двух ти-

пов связи: «чем меньше, тем меньше» (отрицательное приращение) или «чем больше, тем больше» (положительное приращение), направленность реализуемого системой процесса принимает неуклонно-затухающий или неуклонно-разрастающийся характер.

Интерпретируя действие механизма второго типа, заметим, что в процессе одни знания способствуют порождению других: чем больше знаешь, тем больше хочется и можно узнать. В частности, наблюдая и слушая окружающих, легче понять самого себя. С другой стороны, самонаблюдение, общение с профессионалами, чтение литературы, просмотр фильмов способствуют более глубокому осознанию своих диспозиций «Хочу» и «Могу», а также аналогичных диспозиций общества: «Нужно» и «Возможно». Отмеченный механизм действует при медленной, но неуклонной *анперцепции* индивидом этих диспозиций с точки зрения индивидуальной (личностной) значимости профессии, поэтому он носит несколько идеалистический характер. Этот этап ПВ приводит к новому осознанию ситуации выбора на каждой стадии ПСЛ, что, безусловно, повышает значение ПОп.

Механизм морфогенеза (формообразования) доминирует при *формировании* идеала профессии на различных стадиях ПСЛ. Напомним, что под таким **идеалом** понимается уже не столько индивидуально и общественно значимая, сколько индивидуально и общественно востребованная профессия. Отмеченный в табл. 17, переход от значимости к востребованности происходит под влиянием различных привходящих обстоятельств. Главное, что он выводит на удовлетворяющий всем четырем критериям выбора идеал профессии, возникающий на базе хоть и осознанных, но до этого еще разрозненных диспозиций ситуации выбора.

Тем не менее, как отмечалось выше, психологи и педагоги считают, что в дошкольном детстве его формирование протекает под влиянием наиболее ярких впечатлений из собственного жизненного опыта и основных агентов социализации: родителей, значимых других, героев литературных произведений, кинофильмов и др. Все это проигрывается в характерных для данного возраста сюжетно-ролевых играх, представляющих собой вынесенное вовне моделирование процесса самоопределения. С возрастом обогащается и индивидуальная база данных «Известные профессии», что расширяет пространство выбора.

Для младшего школьного возраста (начальная школа) на формирование такого идеала влияют ценности, складывающиеся в учебной деятельности. Ни с чем не сравнима роль личного примера учителя. На этой стадии возникают зачатки ПОп индивида, его диспозиция «Хочу».

Пытаясь несколько детализовать эти общие соображения, выскажем гипотезу о том, что дети, выражая желание стать тем-то или тем-то, имеют в виду не конкретную профессию, а некоторое свойство идеала профессии, которой им хотелось бы обладать. Не умея обобщать и строить абстрактные объекты типа идеала, они формируют его через ведущее качество конкретной профессии. Известно, что у туземных народов в языке тоже отсутствуют абстрактные понятия, например, «сила» или «хитрость». Они их идентифицируют посредством

носителей таких качеств – льва или лисы, говоря «Х – лев», или «У – лиса», вместо «Х – сильный», а «У – хитрый». Так же и дети через выбор конкретных и, как правило, броских профессий формируют свои представления о том, какими качествами должна обладать желаемая ими профессия. По сути, они исподволь готовят вакансию, к которой позже будут «примерять» реальные профессии.

В подростковом возрасте (основная школа) идеалы формируются под влиянием ценностей, принятых в референтной группе сверстников. В свою очередь для усвоения этих ценностей важное значение имеют СМИ, личный опыт образующих группу подростков и др. Особенностью данного периода служит неприятие «навязываемых» взрослыми (родителями, учителями) идеалов. Постепенно получают свое оформление другие диспозиции ситуации ПВ.

Юношеский возраст (старшая школа) считается периодом оптации (принятия решения относительно своего профессионального будущего). Если до этого формирование идеала профессии шло вяло и стихийно, то здесь оно приобретает более интенсивный и целенаправленный характер, чему в немалой степени способствует работа профориентаторов, школьных психологов, социальных педагогов. Значительное влияние оказывает также пример лиц, пользующихся наибольшим авторитетом у выпускников средней школы (например, профессионалов высокого класса).

Существенным при таком эволюционном формировании идеала является то, что критерии «притираются» друг к другу, обеспечивая высокую степень их взаимной релевантности, образуя то, что в теме 3 разд. XVI названо профессионально-личностным потенциалом. В противном случае они останутся эклектичным набором потребностей и возможностей.

Этап *активизации* ПВ реализуется комплексным механизмом, включающим несколько синергетических регулятивов кооперативного действия, среди них: *бифуркационный механизм* и *механизм резонансного возбуждения*. Основное назначение этого этапа – найти конкретное воплощение сформированного идеала среди моря профессий, специальностей и специализаций. Роль идеала при этом проявляется в том, что мысль оптанта (в форме четырехгранного идеала профессии), находящаяся под влиянием внешних и внутренних возмущений, постоянно «кружится» над полем известных в его возрасте альтернатив (специальностей), вокруг этих четырех зон «скрытых решений», осуществляя их стихийный, хаотический просмотр посредством разнообразных стратегий (планового перебора, проб и ошибок, случайного выбора и т.п.).

Переход от одной специальности в пределах профессии к другой происходит скачкообразно, т.е. в каждой точке реализуется не всегда осознаваемый «микровыбор» – *бифуркация* – переключение на другую зону возможных решений (например, с «Хочу» на «Могу» стать не просто инженером-энергетиком, а специалистом по генерирующим мощностям или по электроприводам). Внешне такое переключение выглядит как случайное, хотя, может быть, здесь действуют неясные нам причины переключения внимания с одного объекта на другой.

Постепенно траектория поиска выходит на аттрактор, представляющий собой либо *фокус*, если выбирается одна специальность, отвечающая всем четырем критериям (например, в рамках профессии программиста, хочу и могу получить специальность Web-мастера, на которую существует значительный спрос на РТС, и по которой ведут подготовку многие вузы), либо *предельный цикл*, если индивид определяется только с каждым критерием по отдельности, получая однозначные, но не совпадающие между собой одно-, двух- или трехкритериальные решения для «Хочу», «Могу», «Нужно» и «Возможно».

Продолжение «блуждания» среди этих альтернатив, осуществляемое на протяжении всей жизни, происходит в надежде, что какая-нибудь специальность или даже профессия из этого пула с течением времени проявит качество, удовлетворяющее недостающим критериям, или подскажет некий симбиоз между профессиями (специальностями), что важно в условиях низкой конкурентоспособности индивидов и кризисного состояния общества.

Возможно также выявление нескольких аттракторов, что поставит перед индивидом еще одну задачу выбора, которая допускает несколько решений: например, некоторые профессии или специальности перейдут в разряд хобби, какие-нибудь «прорастут» в процессе последующего ПВ, другие станут источником приработка или будут актуализованы в кризисные периоды жизни (как это имеет место в наши дни).

Механизм резонансного возбуждения подключается при сближении траектории поиска с одним из аттракторов, т.е. с искомым решением, и протекает в форме прозрения. При этом происходит сравнение идеала с очередной профессией, удовлетворяющей всем четырем критериям отбора. Здесь проявляется действие психологического механизма, который с точки зрения методологии выглядит как бинарный выбор «или/или». В момент установления соответствия по каждому из четырех критериев формируется сигнал «есть соответствие».

При выходе на аттрактор совокупность таких сигналов, складываясь нелинейно, дает кумулятивный эффект. Осуществляется скачкообразный переход сознания индивида из состояния «не то» в состояние «то, что надо». Напрашивается аналогия с озарением (инсайтом) в творческой, инновационной деятельности, не укладывающимся в рамки логического (линейного) мышления.

С другой стороны, такое озарение может носить характер не нахождения искомого, а понимания потребного. Это может привести к радикальному изменению идеала. Как писал Гельвеций: *«Новая мысль появляется при сравнении двух предметов, которые еще не сравнивали»*. Индивид начинает понимать, что же действительно ему было нужно, какими возможностями он обладает. Это происходит, когда содержание общих критериев не было до конца осознано, пока отсутствовало четкое понимание диспозиций, которое должно было осуществиться в процессе их апперцепции (первый этап ПВ).

Дело в том, что зачастую ни аттракторы, ни критерии априорно не даны индивиду, они осознаются им в процессе знакомства с очередной профессией, т.е. черпаются из реальности. Они носят индивидуальный характер и формируются на протяжении всего процесса ПСЛ. В этом смысле ранние этапы ПВ похожи

на опережающую адаптацию, которая тоже имеет латентный, подготовительный этап *определения* (осознания потребностей и мысленного приобщения себя к новой социальной среде), этап *формирования* намерений по включению в такую среду, этап внутренней *активизации* и *реализации* этих намерений.

Ввиду того, что процесс выбора профессии сложен, многие учащиеся пытаются избавиться от него, перекладывая тяжесть принятия решения на родителей и близких, переключаясь на более приятные размышления, загоняя его в подсознание и т.п. Но у тех, кто продолжает самостоятельно искать решение, в определенный момент времени под влиянием эндогенных и экзогенных факторов происходит скачкообразный выход на него, и начинается лавинный рост понимания открывающихся возможностей и перспектив. Человек быстро осознает и/или убеждает себя, что он нашел именно то, что ему было нужно. При получении искомого решения реагируют все сферы личности, участвующие в таком поиске: эмоциональная, волевая, нравственная, интеллектуальная. Происходит мгновенная перестройка структуры всей проблематики, возникает новое понимание самого себя и своего отношения к социальной среде, человек ощущает возбуждение, прилив сил и оптимизма.

«До тех пор пока ты не принял окончательное решение, – писал И. Гете, – тебя будут мучить сомнения, ты будешь все время помнить о том, что есть шанс повернуть назад, и это не даст тебе работать эффективно. Но в тот момент, когда ты решишься полностью посвятить себя своему делу, Провидение оказывается на твоей стороне. Начинают происходить такие вещи, которые не могли бы случиться при иных обстоятельствах... На что бы ты ни был способен, о чем бы ты ни мечтал, начни осуществлять это. Смелость придает человеку силу и даже магическую власть. Решайся!».

После осуществления выбора профессии можно считать ПОП сформированным окончательно – индивид знает, чего хочет и осознает реальность получения искомой профессии и/или работы по ней. Наступает четвертый этап актуализации – *реализация* этого потенциала в процессе освоения выбранной профессии, поиска работы, трудоустройства, начала трудовой деятельности. Здесь тоже действуют синергетические механизмы самоорганизации: социального научения, оптимизации поведения, адаптации к профессии, социальным ролям, учебной группе или трудовому коллективу и др.

Повторим, что предложенная типовая модель ситуации выбора с незначительными вариациями может быть использована в каждом из пяти отмеченных выше случаев ПВ на разных стадиях ПСЛ.

С учетом всего сказанного становится понятным, что сводить профессиональный выбор только к ПСО индивида без осуществления при этом анализа ситуации ПВ, выдвижения альтернатив и формирования критериев выбора потребностей и возможностей общества, игнорировать общество как второго субъекта совместной деятельности по выбору профессии, значит упрощать проблему. Поэтому представляется вполне естественным считать ПСО – внутренним планом более общего процесса – профессионального определения, который включает так же и внешний план – профессиональную ориентацию ин-

дивида со стороны общества. Причем эта ориентация не сводится только к рекомендациям психолога или советам родителей. Это комплексная система мер внешнего воздействия со стороны различных агентов профориентации (публикации СМИ, меры Службы занятости населения, рекламные акции вузов, подбор кадров работодателями, культивирование профессий героев литературы и кино, заразные примеры значимых взрослых, подражание выбору, сделанному сверстниками и т.д.). Словом, как и в случае с социализацией – профориентация носит массированный распределенный во внешней среде и во времени характер.

Еще одним важным обстоятельством служит наличие противоречия между *значимостью* и *востребованностью* профессий. Трудно переоценить важность изучения этого феномена, необходимость выработки соответствующих мер по оптимальному его разрешению. Заметим попутно, что указанное противоречие сохраняет свое значение и в других ситуациях выбора, например, при выборе вуза, места работы или даже брачного партнера.

Между тем, по мнению многих ученых, исследующих эти феномены, в условиях общества потребления произошла деформация механизма ПО, действие которого на фоне отсутствия эффективной государственной политики в деле профориентации молодого поколения привело к дисбалансу спроса на профессии между РОУ и РТС.

В виду важности управления процессом ПО и содействия индивиду в его ПВ со стороны СФС, рассмотрим ниже вопросы организации профориентационной работы вообще и оказание ему профориентационных услуг, в частности.

«У меня растут года –
Будет мне семнадцать.
Кем работать мне тогда?
Чем мне заниматься?»
В.В. Маяковский

Тема 4. Организация профориентационной работы с детьми и молодежью

4.1. Актуальность и состояние профориентационной работы

Как справедливо замечает известный специалист по вопросам профессионального определения и профориентации Н.С. Пряжников, главным богатством любого государства являются не недра, территории, производственные мощности или финансы, а человеческий потенциал. От того, насколько жители данной страны будут реализовать свои таланты на благо общества и зависит его процветание. Именно в этом главный смысл, главная задача любого руководства, особенно руководства такими сложными системами, как государство. Но получается, что это задача – профориентационная.

Раньше в основе ориентирования молодежи лежали интересы государства. С этой позиции официально подчеркивалась ценность любой профессии. Профориентация осуществлялась системой образования, что служило одной из ее внутренних функций. Механизм профориентации молодежи в прежние годы носил комплексный характер и включал несколько аспектов:

а) *образовательный* (учебная подготовка к производственной деятельности, профориентация, получение навыков по профессии и др.);

б) *нравственный* (формирование ценностных установок на труд как сферу реализации способностей; общественное мнение, осуждавшее не только трудовую незанятость, но и «частный промысел» – занятость в негосударственном секторе экономики);

в) *экономический* (емкий рынок труда, нуждающийся в трудовых ресурсах различного профиля, трудовые оргнаборы, активная деятельность предприятий и органов исполнительной власти по трудоустройству);

г) *правовой* (система правового контроля, не допускавшая трудовой незанятости).

«К сожалению, продуманной кадровой политики в стране давно уже не ведется, – пишет с грустью Н.С. Пряжников, – о чем можно услышать не только с экранов телевизоров, но и на всяких конференциях и ответственных совещаниях из уст высокопоставленных чиновников. При этом часто приводится пример, когда сотни тысяч молодых людей приобретают профессии, которые уже давно на рынке не востребованы (пресловутые юристы и экономисты)... Вся кадровая политика нынешнего режима сводится к тому, что людей призывают быть предприимчивыми и самим как-то устраиваться, например, заниматься мелким (малым) бизнесом... Но как быть, если человек не хочет и не может быть «челночником» или лавочником (не у всех ведь такие таланты), но он мог

бы быть прекрасным конструктором или врачом и имеет для этого соответствующее образование?»».

В этой области Россия сильно отстала от развитых стран. С утверждением в стране рыночных отношений система профориентации становится необходимой. По последним данным около половины выпускников средних и высших специальных учебных заведений не работают по специальности. Это оборачивается непроизводительными затратами огромных ресурсов – материальных и интеллектуальных.

Накопленный в мире большой опыт в области профориентации, разработки отечественных ученых, современные исследования, предлагающие обоснованные методы, конкретные модели и программные средства поддержки (безусловно, *социально значимые*, но долгое время остающиеся *невостребованными*) могут стать хорошей базой для построения в стране развитой системы профконсультирования и профориентации, сопровождающей каждого человека на всех этапах его профессиональной карьеры. Такая система поможет ему в выборе профессии и сферы деятельности, соответствующей его склонностям и способностям, разовьет их в процессе непрерывного обучения, позволит каждому ощутить радость творческой профессиональной деятельности. При этом будут учтены и интересы государства, и общества.

Несмотря на определенные усилия, предпринимаемые государством и обществом в этом направлении, все они обладают значительными недостатками, среди которых доминируют следующие.

Во-первых, как признают многие авторы, профориентационной работе в современных условиях не удастся разрешить тройственное противоречие между запросами общества в кадрах определенной квалификации и профессии, с одной стороны, личными качествами человека (включая его профессиональную пригодность), с другой стороны, и реальным выбором, который он делает, с третьей стороны.

Во-вторых, существенным препятствием в развитии профориентации является ее нацеленность на некое усредненное ученика, выбирающего профессию, и отсутствие индивидуального, дифференцированного подхода, учитывающего его индивидуальные особенности.

В-третьих, она обладает внутренними недостатками, такими, как использование в основном словесных, декларативных методов в ущерб практическим, предполагающим возможность каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой.

В-четвертых, для адекватной профориентации совершенно необходима готовность индивида к выбору профессии, в то время как сегодня мало кто из молодежи озабочен обдумыванием профессиональных планов и способен трезво учесть ситуацию на рынке труда, а также объективно оценить свои потребности и возможности.

Все это не позволяет говорить о наличии комплексной технологии профориентации как эффективного средства по содействию человеку в ПОп на протяжении всей его трудовой жизни.

В законе РФ «Об образовании» (ст. 14) о содержании образования говорится, что оно «является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть направлено на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации...»

В соответствии с Межведомственной целевой программой «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России на 1997–2000 годы» предполагалось создание развитой системы профконсультирования и профориентации (проект «Профориентация» п. 3.6).

Вот, пожалуй, и вся официальная позиция государства в таком стратегическом вопросе, каким является эффективное использование главного потенциала страны. Именно это обстоятельство позволяет Н.С. Пряжникову сделать неутешительный вывод о том, что по большому счету необходимой нормативной базы пока не создано. В условиях, когда государство в лице высшей власти недопонимает важности профориентационной работы, пишет ученый, приходится надеяться не только на активную позицию самих самоопределяющихся людей (оптантов) и помогающих им профконсультантов, но и на властные структуры любого уровня, представители которых все-таки понимают, что профориентация – это основа всей кадровой политики города, района или даже региона.

4.2. Типология профессий

Чтобы понять, насколько непроста ситуация ПВ для молодежи, стоит попытаться представить себе все существующие профессии, которых в настоящее время в мире насчитывается около 50 тысяч. Словарь профессий в СССР в 1939 г. насчитывал около 19 тысяч профессий, а по данным Американского словаря профессий, на 1965 г. имелось 35,5 тысяч профессий, разделенных на 114 групп в 22 областях деятельности. Причем примерно 500 из них ежегодно исчезает и столько же появляется вновь.

Выбрать из десятков тысяч профессий одну и при этом не ошибиться – на такой риск, пожалуй, можно отважиться только в юные годы, когда ошибку еще можно исправить, связав свои надежды с новой специальностью.

Между тем социологические исследования показывают, что учащиеся старших классов имеют очень поверхностное представление даже о тех немногочисленных профессиях, которые они знают. И вряд ли они повинны в сложившейся ситуации, если до сих пор еще не разработаны научные основы описания профессий, которые могли бы стать действенным инструментом ПОр. В настоящее время предпринимаются попытки выделения типов профессий, а также составления кратких профессиограмм, имеющих единую структуру и специализированную профинформационную направленность.

Существует множество подходов к типологии и классификации профессий по различным основаниям. Наиболее известны из них следующие.

1. Градация профессий по уровню сложности их освоения дает следующие их уровни:

а) профессии доступные всем здоровым людям, и в которых каждый может достичь общественно приемлемой эффективности (дворники, ночные сторожа, уборщицы, гардеробщики и др.);

б) профессии, требующие определенных способностей от человека, и в которых не всякий может достичь общественно приемлемой эффективности (инженеры, врачи, учителя, экономисты, юристы, токари, сварщики, каменщики, шоферы и др.);

в) профессии, требующие значительных способностей, и в которых мало кто сможет достичь общественно приемлемой эффективности (ученые, изобретатели, артисты, руководители высокого уровня, писатели и др.); здесь требуется одаренность и талант.

2. В зависимости от характера взаимодействия субъекта определенной профессиональной деятельности с ее объектом Е.А. Климов выделяет пять типов профессий:

а) *техномические* (взаимодействие «человек – техника»): шоферы, токари, инженеры, летчики, операторы АЭС, монтажники и др.;

б) *артномические* (взаимодействие «человек – художественный образ»): художники, скульпторы, кинематографисты, дизайнеры и др.;

в) *биономические* (взаимодействие «человек – природа»): агрономы, фермеры, зоотехники, экологи, мелиораторы, скотоводы, лесоустроители и др.;

г) *социономические* (взаимодействие «человек – люди»): офицеры, милиционеры, священники, психологи, учителя, врачи, юристы, продавцы и др.;

д) *сигномические* (взаимодействие «человек – знак»): писатели, программисты, математики, проектировщики, экономисты, бухгалтера, чертежники, криптографы, картографы и др.

Однако для решения задач профориентации знания перечня существующих специальностей, сведений об условиях и содержании труда, о качествах, требуемых от работника, явно недостаточно. Необходимо описать ценностно-ориентационный аспект каждой профессии, знакомство с которым и будет оказывать непосредственное профориентационное воздействие.

Как отмечалось выше, пущенная государством на самотек работа по профориентации привела к тому, что школьники делают свой выбор, исходя только из своих предпочтений. Они стремятся выбрать профессию, обладающую наилучшими характеристиками с их точки зрения. Это как бы оценка «конкурентоспособности» профессий в глазах одного или многих индивидов. Государство свои приоритеты никак не сформулировало. Поэтому и возникает гигантский дисбаланс между спросом на профессии на РОУ (со стороны выпускников средних школ и их родителей) и на РТС (со стороны работодателей).

Первая трудность, с которой сталкиваются молодые люди при выборе профессии – это многочисленность критериев, определяющих такой выбор. В качестве их выступают такие характеристики профессии, как *престижность* (модность, популярность, социальный статус), *доступность* (легкость освоения и возможность получения работы по ней), *содержательная емкость*

(сложность), *новизна* (прогрессивность), *перспективность* (в смысле возможности трудоустройства, продвижения по службе, роста оплаты труда и др.).

Так, по данным комплексного исследования состояния спроса и предложения на профессии различного профиля в 2005 г. среди учащихся профессиональных учебных заведений Владивостока (количество учебных заведений каждого типа проставлено в скобках), проведенного Л.А. Лешневской, конъюнктура на РОУ и РТС выглядела следующим образом (табл. 19).

Таблица 19

Соотношение спроса на специалистов на РТС и на РОУ

Спрос на РОУ	Спрос на РТС
Начальное профессиональное образования (8)	
Мастер столярно-плотничных и паркетных работ, мастер общестроительных и отделочных работ, парикмахер, радиомеханик, фотограф, машинист холодильных установок, пекарь, бармен	Сварщик, монтажник санитарно-технического оборудования, электромонтажник
Среднее профессиональное образования (4)	
Компьютерная техника, обслуживание и ремонт машин, автосервис	Радиоаппаратостроение, сварочное производство, монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования, технология продуктов общественного питания
Высшее профессиональное образования (5)	
Экономика, юриспруденция, медицина	Подъемно-транспортное оборудование, строительные и дорожные машины; кораблестроение; океанотехника; технология рыбы, мяса, молока, хлеба; пищевые биотехнологии

Видно, что работодателю нужны одни профессии (спрос на РТС), а школьники выбирают другие (спрос на РОУ), причем выбирают не из индустриальной сферы, а из сферы услуг. Такая же картина сложилась по всей стране.

Вторая трудность, осложняющая процесс выбора, заключается в малой информированности и нежелании считаться со спросом на профессии на РТС.

Так, анкетирование, проведенное среди студентов Белгородского государственного технологического университета (БГТУ) им. В.Г. Шухова и других вузов Белгорода, Москвы, Санкт-Петербурга, дало следующие результаты. На вопрос, о том, события, из какой области интересуют больше всего, получены следующие ответы: спортом интересуются 45 %, политикой – 47 %, экономикой – 31%, событиями в области культуры заинтересованы 38% опрошенных. Другие ответы дали 9 % респондентов. В качестве основных источников информации для себя 20% назвали газеты, 56% – Интернет, 15% отдали предпочтение радио, на телевидение сослались 72% опрошенных. Частота обращений к сообщениям СМИ отражена в табл. 20.

Таблица 20

Распределение ответов о характере обращения к СМИ

Периодичность обращения к СМИ	Масштаб интересующих событий		
	Мировой	Национальный	Региональный
Каждый день	44	38	26
Раз в неделю	41	40	44
Несколько раз в месяц	8	14	22
Не интересуюсь	7	5	8

При этом 6% не доверяет полученным сведениям, 6% – верят всему безоговорочно, 73 % доверяют только некоторым источникам, а 21% ищут скрытый смысл в сообщениях. В отношении к рекламе мнения студентов распределились следующим образом: 66% не видят от нее никакой пользы для себя, 30% считают ее полезной и продуктивной, 5% признают ее полезность, но считают надоедливой.

Это оторванность молодежи от СМИ существенно затрудняют ее профессиональное информирование, профориентацию, профессиональную пропаганду и агитацию. К слову сказать, и СМИ не особенно утруждают себя вещанием подобного рода.

Между тем профориентационный вакуум заполняют реклама и пропаганда гламурной жизни, под влиянием которой у молодежи складывается некий «престижностный» стереотип успешного деятеля, пользующегося всеми благами жизни сейчас и здесь.

Ближе всего к этому стереотипу, копирующему образ героев массовых западных кинофильмов, как раз и подходят бизнесмены и высокооплачиваемые работники офисного типа (юристы, менеджеры, экономисты). Известно, что ни мировой, ни отечественный кинематограф не культивирует позитивный образ рабочего или инженера.

Получается, что, с одной стороны, государство не прилагает усилий к решению кадрового обеспечения декларируемых намерений (ср. судьбу концепции президента РФ Д.А. Медведева: «4И» = Инвестиции + Инновации + Инфраструктура + Институты), а с другой стороны, школьники (как, впрочем, и вся молодежь), изолируют себя от влияния государства, игнорируя СМИ, как важнейший источник информации для себя.

Третья трудность – неуверенность в завтрашнем дне, в получении после окончания вуза желаемой должности и достойной заработной платы. Поэтому многие студенты, избравшие инженерные профессии, стремятся получить второе гуманитарное или социально-экономическое образование (юриста, экономиста, менеджера).

С одной стороны, они хотят восполнить пробел в инженерном образовании, готовящий только технических специалистов, хотя значительной части из них предстоит стать командирами производства (а, как отмечалось выше, управленческой подготовки инженеров не ведется).

С другой стороны, это усиливает их конкурентные преимущества, а издержки незначительны: параллельно «учиться» на разных факультетах одного и того же вуза совсем несложно – такому студенту преподаватели всегда идут навстречу. С третьей стороны, это попытка диверсификации своих возможностей («*Не класть вся яйца в одну корзину*»): по какому-нибудь одному из дипломов можно надеяться получить работу.

4.3. Выбор характера профессиональной деятельности

Определение профессии, т.е. как бы выбор отрасли человеческой деятельности является лишь первым шагом на пути профессионального самоопределения. Необходимо еще сделать выбор характера деятельности, на что авторы, пишущие на тему профориентации, обычно обращают меньше внимания. Дело в том, что различные профессии могут в разной степени способствовать реализации тех или иных *ценностных ориентаций* или *способностей* личности.

Действие первого фактора Н.С. Прияжников иллюстрирует тем обстоятельством, что у значительной части юношей одной из доминирующих ценностей является физическая самореализация, проявление силы, ловкости и других качеств, требуемых профессиями преимущественно физического труда. Но в силу сложившихся стереотипов общественного мнения они выбирают профессии высококвалифицированного умственного труда, хотя ориентация на образование, на постоянное получение и обновление знаний у них отнюдь не доминирует.

Именно этот момент и должен учитываться в описаниях многих рабочих профессий, привлекательность которых в первую очередь обусловлена возможностью реализовать свою силу и практический интеллект, получить навыки и умения, которые могут понадобиться не только на работе, но и в быту, в семейной жизни. Тем более что сегодня экономика испытывает острую нехватку высококвалифицированных рабочих, а рынок переполнен малоквалифицированными специалистами с дипломами техникумов и вузов. Это порождает одно из серьезных противоречий на РТС.

Во втором случае наличие тех или иных способностей зависит от развития личности, которое может носить либо *репродуктивный* (транслирующий), либо *продуктивный* (инновационный) характер. Человек, находящийся на первом уровне развития способностей, обнаруживает высокое умение усваивать знания, овладевать деятельностью и осуществлять ее по предложенному образцу, т.е. воспроизводить уже известное. На втором уровне развития способностей человек создает, продуцирует, творит новое, оригинальное, не имеющее аналогов.

Понятно, что такая градация достаточно условна: в каждой из них присутствуют элементы другой: всякая репродуктивная деятельность включает элементы творчества, а инновационная деятельность включает и репродуктивную, без которой она вообще немыслима.

С другой стороны, указанные уровни развития способностей не есть что-то неизменное, застывшее. В процессе овладения знаниями и умениями, в про-

цессе деятельности человек «переходит» с одного уровня на другой, соответственно изменяется и структура его способности. Как известно, даже очень одаренные люди начинали с подражания, а затем только по мере приобретения опыта, проявляли творчество.

Самый высокий уровень развития и проявления способностей обозначается терминами *талант* и *гений*. Талантливые и гениальные люди достигают в практике, искусстве, науке новых результатов, имеющих большое общественное значение. **Гениальный человек** создает нечто оригинальное, открывающие новые пути в области научных исследований, производства, искусства, литературы. **Талантливый человек** также вносит свое, но в пределах уже определившихся идей, направлений, способов исследования. Наиболее благоприятные условия для формирования талантливости и гениальности возникают при всестороннем развитии личности. Например, Леонардо да Винчи, Гете, Ломоносов являются образцами многосторонности развития и гениальности в творческой деятельности. В этом состоит одна из причин, по которым средняя школа в прошлом ориентировалась на всестороннее развитие личности.

Действительно, инженер-механик может заниматься, например, эксплуатацией и/или ремонтом оборудования, может руководить монтажными и/или пуско-наладочными работами, может проектировать и/или конструировать новую технику, но он может и руководить механическим заводом или работать главным механиком. Очевидно, что степень творчества, умение генерировать новые идеи, принимать нестандартные решения в каждом из этих видов деятельности различна.

Наиболее сложными, инновационными видами продуктивной инженерной деятельности оказываются *рационализация*, *изобретение* и *открытие*. Они требуют хорошей профессиональной подготовки, креативности и желания творить.

Но не менее значимы и репродуктивные виды инженерного труда, которые тоже требуют хорошей профессиональной подготовки, а также ответственности за порученное дело и стремления делать все наилучшим образом. Имеются в виду управление трудовым коллективом, обеспечение ритмичности технологического процесса, повышение качества выпускаемой продукции и др.

В обоих случаях, хоть и в разной степени требуется творческий подход к делу, умение «болеть» за работу. Иллюстрируя относительный характер творчества в продуктивной и репродуктивной деятельности в работе инженера, рассмотрим следующие варианты.

Для инженера-конструктора характерен синтез разнородных компонентов в функциональное целое, согласование альтернативных требований и ограничений, оптимизация различных проектных решений, постоянная работа с разнородными знаниями и др.

В качестве примера такого вида деятельности обычно приводят ситуацию, сложившуюся при создании фронтового штурмовика Ил-2 времен Великой Отечественной войны. Сущность противоречия заключалась в том, что для выполнения этим самолетом своих задач ему была необходима высокая маневренность, которая требовала максимального снижения его

массы. Но снижение массы, достигалось за счет уменьшения броневой защиты, что делало его уязвимым в зоне интенсивного зенитного огня. И наоборот, оснащение его мощной защитой делало штурмовик неуклюжим и малоэффективным на поле боя. Решение было найдено за счет оптимального согласования этих противоречивых требований – отказавшись от сплошного бронирования, конструкторы защитили только наиболее уязвимые точки самолета, заодно включив защиту в состав несущей конструкции. Получился очень эффективный самолет, который называли *летающим танком*.

Для инженера-рационализатора – это разрешение технических противоречий, придумывание нового. Зачастую он выходит на такие инновационные виды деятельности как изобретение или техническое открытие.

Рассказывают, что немецкая ракета Фау-2 имела многочисленные конструктивные недоработки. В частности, долгое время оставалась неясной причина неустойчивости управления полетом ракеты средствами бортовой автоматики. В результате предпринятого анализа стало ясно, что причина заключается в том, что приборный отсек ракеты располагался в центральной части корпуса, т.е. в ее центре масс, между баками с окислителем и горючим. Это уменьшало чувствительность курсовых гироскопов, поскольку они реагировали на моменты внешних сил, зависящих от длины плеча. В отечественных вариантах этой ракеты приборный отсек был вынесен вперед, подальше от центра масс и располагался между первым баком и боевой частью. Это резко увеличило точность стрельбы. Попутно была повышена безопасность и удобство проведения работ, осуществляемых на технической позиции расчетом системы управления.

Другим недостатком была неустойчивость работы двигательной установки, что приводило к взрывам ракеты на стартовом столе. Рассказывают, что один рабочий на оборонном заводе предложил установить крестообразную перегородку, разделяющую блок форсунок, одни из которых подавали в парообразном состоянии окислитель, а другие – горючее. В зоне сгорания эти два парообразных вещества реагировали, и возникало пламя. Но поскольку продавливание реагентов начиналось в центральной части головки двигателя, постепенно переходя к периферийным форсункам, возникали поперечные колебания в режиме горения, которые приводили к резонансу и разному двигателю. Предложенная пластинчатая крестовина рассекала пламя на 4 независимых сектора и давала возможность двигателю быстро выйти на устойчивый режим.

Для инженера-эксплуатационщика важным качеством является умение анализировать и диагностировать сбойную ситуацию, найти неисправность и устранить ее, принять меры по не возникновению таких ситуаций.

В романе Д.А. Гранина «Иду на грозу» описывается такая ситуация. Главный конструктор с группой инженеров пытались понять, почему каретка,двигающаяся по криволинейной направляющей пресса, раскалывалась. Студент-практикант Крылов, проходивший мимо, заинтересовался – а что из себя представляет кривая, с которой сопрягается прямолинейная направляющая. Все зашикали на него. К счастью, как пишет автор, ни года, ни должность не научили главного конструктора тому, что диплом может заменить голову. И он ответил студенту, что это круг.

Через некоторое время студент сказал, что так и должно происходить, поскольку в точке сопряжения прямой и окружности существует скачок производной перемещения от времени (т.е. при движении каретки в точке сопряжения возникает импульсное ускорение – микроудар, который и разрушает каретку). На вопрос, а что же делать, он ответил: необходимо круг заменить другой гладкой кривой, например, параболой.

Для инженера-технолога важно умение организовать производство, обеспечить соблюдение требований и нормативов, гарантировать выпуск продукции нужного качества и в нужном объеме, в требуемом ассортименте и плановые

сроки. Это задача представляет собой, по сути, многокритериальную оптимизацию.

На одном региональном вычислительном центре, обрабатывающем в оперативном режиме метеорологические данные для составления прогнозов погоды и нанесения их на контурные карты, наиболее важной проблемой, с которой сталкивались операторы ЭВМ, было так называемое «смещение» символов (температуры, давления, направления и силы ветра) при нанесении на карту относительно координат тех метеостанций, которые прислали соответствующие данные. Для редких станций, расположенных на Дальнем Востоке или в Китае, это было не важно: дежурные синоптики их однозначно идентифицировали. А для станций в Западной Европе, которые расположены очень плотно, синоптикам трудно было осуществлять такую идентификацию и уточнять полученные в телетайпограммах данные с работниками этих станций. Это приводило к ошибкам при построении изолиний и всей погодной обстановки в Европе. В связи этим необходимо было выяснить – в чем причина такого нарушения.

Программисты утверждали, что ошибок в координатах станций нет, что сами карты не имеют дефектов, поскольку якобы печатаются с жестких металлических матриц, тестирование графопостроителей показало их четкую работу. Поэтому в качестве причины указывали на недобросовестность или усталость операторов, ведущих такую обработку в круглосуточном режиме.

Предпринятые одним из авторов этих строк (тогда руководителем отдела эксплуатации) исследования показали следующее. Во-первых, в координатах около 3% станций имеется значительная ошибка (более 1,5 см на плоскости карты, тогда как характеристический размер смещения составлял 2–3 мм), в 15% других координат ошибка достигала размеров смещения. Это «открытие» стало неожиданностью и озадачило программистов.

Во-вторых, меридианы на картах сходились не в полюс, а в зону с размером порядка 2 см. Причем параллели и меридианы (нанесенные на карту черным цветом) в разных картах по-разному соотносились с контурами морей, рек и кружками метеостанций. Дальше-больше: выяснилось, что существовало несколько модификаций карт одного и того же типа, причем значительная часть из них штамповалась не матрицей-плитой, а прокатывалась с двух валков, наносящих поочередно черную координатную сетку и синюю контурную основу. Понятно, что это приводило к дефекту печати. Так была опровергнута и вторая гипотеза (относительно технологии печатания карт).

В-третьих, тщательный анализ работы графопостроителей показал, что в них накапливалась систематическая ошибка, которую пытались устранять периодическим позиционированием каретки с пером каждые 8 минут в исходном, нулевом положении, с тем, чтобы аннулировать накопленное смещение и очередную порцию данных наносить без искажения. Понятно, что трехминутные тесты, рисующие простейшие геометрические фигуры, обнаружить этого не смогли. Поэтому и это априорное утверждение о бездефектности работы графопостроителей не выдержало критики. Хотя, как выяснилось позже, дефект был не в технике, а в алгоритме нанесения данных.

В результате предпринятых мер (в частности, путем нахождения одной наиболее качественной модификации карт, которую стали поставлять на вычислительный центр), проблема со смещением была снята. А синоптики работали на остальных модификациях, поскольку для человека не составляло труда пририсовать значки метеоданных к кружочкам тех станций, от которых они были получены. Поэтому к качеству печати контурных карт до автоматизации этого процесса на ЭВМ и графопостроителях у них претензий и не возникало. Работникам отдела эксплуатации было приятно слышать слова признательности от благодарных синоптиков.

Для руководителя коллектива совершенно необходима интенсивная творческая деятельность, наиболее сложными формами которой служат: целеполагание, принятие решения, разрешение проблем и др.

В фильме «Укрощение огня» показывается эпизод, когда Генеральный конструктор ракетно-космической техники А.И. Башкирцев (прототип С.П. Королева) понимает, что несколько лет разрабатывавшийся проект не обеспечит нужных тактико-технических данных, поскольку является тупиковым, хотя и стоит на контроле в Правительстве, имеет огромное оборонное значение, и страна вложила в него немалые материальные средства. И он принимает решение приостановить этот проект, сроки окончания которого уже были не за горами, и начать разрабатывать с учетом вскрытых обстоятельств и понятых ошибок новый проект. Ему с трудом удается переубедить своих кураторов из Министерства обороны и Министерства общего машиностроения. И, в конце концов, было получено изделие принципиально нового типа.

Поэтому в процессе содействия ПОп должны приниматься в расчет ценностные ориентации и личные способности студента. Важна и отрасль, в которой хочет трудиться молодой специалист. Скажем, инженер по робототехнике может работать в машиностроении, а может и в авиастроении, в судостроении, в легкой промышленности или строительной индустрии.

Аналогично важна и территориальная ориентированность будущего инженера. В мегаполисах, где концентрируется большое количество молодых специалистов, они долго обретают самостоятельность, на периферии – этот процесс сокращен, и человек быстро набирается опыта и ответственности. Таков далеко не полный перечень дополнительных социальных факторов, определяющих ПОп, которые должен учитывать профориентатор.

4.4. Мотивация профессионального определения

Важной составляющей профориентационной работы является мотивация процесса ПОп ребенка, подростка, юноши, молодого человека. Мотивы выбора профессии за последние десятилетия претерпели значительную эволюцию. Так, по данным социологов расширился их спектр (от 10 мотивов в 1961 г. до 82 мотивов в 1994 г.). Изменилось и их содержание: доминирующим мотивом привлекательности инженерной профессии в ответах первокурсников 70-х гг. прошлого столетия выступал интерес к непосредственному участию в развитии научно-технического прогресса (около 50% опрошенных), а в 90-х гг. лидирующим мотивом стало желание просто получить диплом об окончании вуза. Причем замечено, что студенты-гуманитарии получение своего образования связывают в основном с мотивами освоения знаний, расширения кругозора, саморазвития, а студенты технических специальностей – с получением реальной специальности и дальнейшей перспективой.

В конце прошлого – начале текущего века начинают преобладать экономические мотивы – на первое место вышли мотивы заработной платы и самореализации. Приоритет у школьников стали занимать экономические, юридические, управленческие профессии, включая изучение иностранных языков, бухгалтерского дела, психологии и др.

Основными характеристиками мотивационной структуры ПОп служат *мотивы-критерии и мотивы-побудители*. В качестве первых обычно используют следующие показатели:

- а) причины выбора профессии;
- б) удовлетворенность выбором профессии;
- в) осведомленность о будущей профессии;
- г) желание работать по полученной профессии;
- д) цели будущей профессиональной деятельности;
- е) требования к будущей работе и др.

Среди *мотивов-побудителей* выделяют личностные характеристики индивида, профессиональные и жизненные планы, каналы получения сведений о профессии и их характер, влияние социального окружения и др.

1. К *личностным характеристикам индивида* относятся его интересы (познавательный, профессиональный), склонности, способности, воля, темперамент, характер, самооценка, приспособляемости, общее психофизическое развитие и др.

2. Как показывают результаты изучения мнений старшеклассников Мордовии, приводимые И.А. Винтиным (табл. 21), определенность *жизненных планов* старшеклассников (всего – В) со временем возрастает, причем в большей степени это проявляется у девушек (Д), в меньшей степени у юношей (Ю).

3. В этом же исследовании определялись мотиваторы, в той или иной мере способствовавшие ПВ школьника. На выбор могут повлиять, разумеется, сами школьники (65,6% – 1998 г. и 64,8% – 2001 г.), мнение матери (53% и 42,6%), мнение отца (27,2% и 26,1%), новая информация о профессиях (23,8% и 27,8%). Таким образом, наибольшее влияние на молодых людей оказывают родители (80,2% и 68,7%), хотя за последние 3 года этот показатель уменьшился в 1,2 раза. Влияние семьи на подростка во многом зависит от социального статуса родителей. Так, если у отца и матери существенная разница в положении на служебной лестнице, то большее влияние оказывает тот родитель, который занимает более высокую должность. Самое низкое влияние матери на выбор ребенка был отмечен у домохозяйек, а отца – у безработных.

Таблица 21

Типы жизненных планов старшеклассников

Установки на получение высшего образования	1998 г.			2001 г.		
	Ю	Д	В	Ю	Д	В
Я точно знаю, что получу высшее образование, но где еще не решил (абстрактный тип установок)	15,5	13,7	14,5	19,0	4,1	9,7
Я выбрал вуз, а факультет еще нет (промежуточный тип установок)	22,4	21,9	22,1	19,0	15,5	16,8

Я уже знаю, на какой факультет и в какой вуз буду поступать (конкретный тип установок)	48,3	53,4	51,2	62,0	80,4	73,5
--	------	------	------	------	------	------

С целью определить тип, характер и интенсивность влияния на выпускника школы со стороны социального окружения нами тоже было предпринято исследование, позволяющее развести внешнюю мотивированность от внутренней, и оценить роль при этом внешних мотиваторов. Результаты, полученные Научно-методическим центром профессиональной адаптации и трудоустройства специалистов (НМЦ ПАТС) БГТУ им. В.Г. Шухова в разные годы, приведены в табл. 22.

Таблица 22

Роль различных мотиваторов при выборе вуза и профессии, %

Мотиваторы	Годы				
	2001	2002	2004	2006	2007
Собственное мнение	77	69	70	76,6	56,5
Мнение родителей, друзей	29	31	30	19,8	31,1
Реклама, СМИ	2		2	0,9	2,7
Другое			9	2,7	9,7
<i>Количество респондентов</i>	639	85	533	218	485

Примечание: а) данные за 2001–2006 гг. получены при опросе школьников Белгорода, а данные за 2007 г. – при опросе школьников всей Белгородской области; б) в исследовании 2002 г. во время дня открытых дверей в БГТУ им. В.Г. Шухова опрашивались иногородние выпускники средних школ; в) поскольку в исследованиях 2001 г., 2002 г. и 2004 г. респонденты могли выбрать несколько ответов, сумма выборов не нормируется на 100%.

Таким образом, важнейшими мотивирующими факторами оказались: собственное мнение и мнение ближайшего окружения. Роль других каналов мотивации, по которым может влиять государство, оказалась пренебрежимо малой. Об этом же говорят и данные других исследований.

4. С другой стороны, по данным НМЦ ПАТС БГТУ им. В.Г. Шухова сведения о вузах были получены старшеклассниками Белгородской области по следующим каналам (табл. 23).

Таблица 23

Источники получения сведений о вузах

Источник сведений о вузе	Годы					
	2001	2002	2004	2006		
				9 кл	11 кл	Родит.
1. Родители и знакомые	67		41	36,2	51,8	15,8
2. Школа, учителя		18		19,1	1,8	12,2
3. Студенты вуза		26	19			
4. Представители вуза	27	17	7	0,5	0,5	3,7
5. Справочник вузов		14	12			
6. День открытых дверей		17	23			
7. Реклама и СМИ	35		19	15,2	21,6	48,4
8. Интернет			6	4,8	6,9	7,1

9. Подготовительные курсы	1		23			
10. Затруднилось ответить				24,3	17,4	9,6
Количество респондентов:	636	85	533	210	218	508*

Примечания: а) поскольку в исследованиях 2002 г. и 2004 г. респонденты могли выбрать несколько ответов, сумма выборов не нормируется на 100%; б) в исследовании 2002 г. во время дня открытых дверей опрашивались *иностранцы* участники и *местные* школьники (Белгорода); в) данные 2002 г. и 2004 г. касаются только БГТУ им. В.Г. Шухова, хотя имеются результаты и по другим белгородским вузам; г) данные за 2006 г. получены в результате исследования, проведенного по заказу губернатора Белгородской области, совместными усилиями кафедры социальных технологий БелГУ и НМЦ ПАТС БГТУ им. В.Г. Шухова под общим руководством проф. Бабинцева В.П.; д) * 14,8 % родителей не ответили на этот вопрос и назвали в качестве еще одного источника сведений о вузе – Службу занятости.

На основе сказанного состояние дел с такой разновидностью профориентационной работы, как формированием профессиональной мотивации среди учащейся молодежи можно признать удовлетворительной с большой натяжкой. Это указывает на направление сосредоточения усилий при организации управления процессом ПОп молодежи.

Обычно для содействия в ПОп используют разные формы работы с различными категориями людей: школьниками, студентами, выпускниками профессиональных учебных заведений, безработными и др. Между тем как упоминалось выше, ПОп – это единый непрерывный процесс, длящийся всю трудовую жизнь человека, как и образование, и социализация. Поэтому и профориентации, как работе по содействию в ПОп, предстоит стать длительным процессом, который должен начинаться в школе, продолжаться в вузе и быть доступным во время рабочей жизни или в период нахождения без работы. Это предполагает тесное сотрудничество профориентаторов со всеми организациями, имеющими отношение к профориентации, такими, как школы, биржи труда, учреждения профессионального образования, частные и государственные предприятия, социальные НИИ и социальные агентства. Не случайно профориентаторов и профконсультантов иногда называют «брокерами по возможностям профобучения».

Очевидно, что и оказание содействия в нем должно осуществляться непрерывно, на единой концептуальной и методологической основе. В этом состоит одно из важнейших требований развиваемой нами концепции социального маркетинга в образовании.

В соответствии с требованиями системного подхода предполагается организовать содействие ПОп на всех стадиях ЖЦ становления специалиста (см. рис. 5). Выше отмечалось, что в составе ЖЦ можно условно выделить *зоны* и *точки* содействия ПОп. В *зонах* (средняя школа, профессиональное учебное заведение, сфера труда) профориентация может осуществляться на планомерной длительной основе, а в *точках* (на рынках РОУ и РТС) такое содействие в ПОп носит ситуативный кратковременный характер, подталкивая молодого человека в ту или иную сторону. И если в зонах у него не сформировались четкие профес-

сиональные установки, то, выходя на рынок, он будет вести себя как флюгер, принимая случайные не обоснованные решения.

Под действием профориентации в процессе получения среднего или высшего образования учащиеся будут более осознанно подходить к выбору предметов для углубленного изучения (выбор предварительной специализации), сферы будущей деятельности и соответствующего вуза или места работы.

В процессе всей трудовой жизни молодые специалисты будут испытывать потребность в профориентации при намерении сменить место работы или специальность, желая повысить квалификацию или переобучиться, при выборе дополнительного образования или освоении вспомогательных навыков, при освоении более прогрессивных технологий и форм труда, при поиске работы потерявшими ее.

Таким образом, наиболее актуальной профориентационная работа должна стать среди школьников, студентов и молодых специалистов.

4.5. Профориентация школьников

Первой задачей, решаемой школьными педагогами, психологами, социальными работниками и родителями, является содействие школьникам и, в первую очередь, одаренным, в первичном ПВ (см. табл. 11) интересующей сферы и формы научно-технического творчества. Наличие одаренности и специальные меры по ее развитию дадут таким детям определенную фору по отношению к обычным школьникам, вызванную тем, что их способности и склонности будут раньше и четче определены. Это позволит им начать строить свои профессиональные планы более осознанно и задолго до окончания школы. Именно эта категория учащихся призвана пополнить ряды элитных специалистов для инновационной экономики.



Рис. 23. Психолог-профориентатор Центра дополнительного образования

В психологическом плане такая работа поможет в преодолении комплексов неполноценности, скованности, необщительности, вызванных отсутствием жизненного опыта и недостатком навыков общения с людьми разных возрастов и разного социального статуса. С этой целью можно ввести в старших классах школ и на старших курсах вузов факультативного или основного курса по технологии поиска работы, широко практикуемого в СЗН. Данный курс поможет учащимся трезво оценивать свои возможности; выявлять личные качества с целью их последующего развития; выработать навыки общения; даст знание основ трудового законодательства; поможет ориентироваться на РОУ; даст знание способов поиска работы и самопрезентации.

Организация в регионе и на местах непрерывной профориентационной работы среди школьников предполагает корректировку профессиональных устремлений, складывающуюся на протяжении различных периодов их обучения: 1–4-е, 5–9-е и 10–11-е классы с учетом индивидуальных способностей, образовательного уровня, кругозора и психических особенностей учащихся. К этой работе привлекаются не только учителя, школьные психологи, но и профориентаторы СЗН, представители молодежных агентств.

Другой (внеклассной) формой содействия ПОп служит чтение книг на профессионально-деятельностную тематику. Замечательный образец научно-художественной и публицистической прозы о науке и технике дают книги Д.С. Данина «Неизбежность странного мира»; Станислава Лема «Сумма технологии»; серия сборников «Пути в неизвестное» (Писатели рассказывают о науке) и др.

Поучительны биографии великих изобретателей: Архимеда, Леонардо да Винчи, Т.А. Эдисона, А.Г. Белла, Р. Вуда, И.П. Кулибина, А.С. Попова, В.Г. Шухова и многих других. Даже такие коротенькие сборники, как: Я.К. Голованов «Этюды об ученых», Л.Б. Репин «Люди и формулы» и другие дают представление об этих увлеченных людях, создавших современную технологическую цивилизацию.

Свою роль в деле профориентации все отчетливее начинают играть вузы, озабоченные падением набора абитуриентов. С этой целью ими предпринимаются различные меры: это и дни открытых дверей, и посещение школ с рекламными обращениями, и совместная научная деятельность и др. Существуют и другие формы *довузовского* социального маркетинга в образовательной деятельности вузов, концепция которого описывается ниже. К сожалению, в погоне за валом абитуриентов теряется качество подготовки студентов.

4.6. Профориентация студентов вузов

Такая задача не укладывается в рамки прежних стереотипов, согласно которым, поступив в вуз, молодой человек начинает увлеченно осваивать выбранную им профессию, работа по которой должна стать делом всей его жизни. Здесь, как и с выбором супруга: хотелось бы, чтоб такой выбор был один и

навсегда, но в последние десятилетия мы наблюдаем лавинное нарастание неустойчивости браков. Так и с выбором вуза.

Показательна в этом смысле самооценка своей профессии будущими специалистами по социальной работе, подготовку которых ведет Белгородский государственный университет (БелГУ). В табл. 24 дана компиляция ответов, полученных С.А. Червинской, на вопросы двух анкет проведенного ей исследования.

Таблица 24

Изменение отношения студентов к выбранной профессии в процессе учебы, %

Отношение к профессии	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
1. Профессия востребована	45,0	17,8	14,0	20,8	3,6
2. Профессия выбрана случайно	10,0	53,0	31,0	41,7	64,3
3. Затруднились с ответом*	10,0	7,1	6,8	20,6	32,1
4. Не буду работать по профессии	–	25,0	3,1	25,0	32,1
5. Не задумывался о будущем	15,0	3,5	10,0	8,3	7,2

Так, факт того, что выбор профессии был сделан ими под влиянием случайных обстоятельств, признают студенты всех пяти курсов. Причем роль случайности выбора возрастает от курса к курсу. В противоположность этому востребованной свою профессию с каждым курсом считает все меньшее количество студентов.

Не намного лучше обстоит дело и с техническим образованием. Так, по данным социологов МВТУ им. Н.Э. Баумана, в 1992 г. профессию инженера в молодежной среде признали популярной 9,4 % (а престижной для себя считали 62,4 %) студентов, в 1993 г. популярной ее стали считать 2,6 % (а престижной для себя – 46,7 %). Значительная часть студентов этого элитного инженерного вуза России разочаровывалась в своем профессиональном выборе к концу срока обучения. В связи с этим становится понятной активность этого вуза по широкомасштабной работе со школьниками всей страны.

Более поздние опросы, проведенные сотрудниками НМЦ ПАТС БГТУ им. В.Г. Шухова и социологами БелГУ, показывают, что примерно 40% выпускников этих вузов не намерены работать по специальности. Точно также обстоит дело и в масштабах всей страны. По данным Правительства РФ только 40% получают работу в соответствии с приобретенной в вузе специальностью.

Поэтому профориентация студентов должна удовлетворять целому ряду требований:

а) сама организация работы должна стать системной, не сводящейся к информированию студентов о перечне имеющихся вакансий на местном рынке труда;

б) ведущим принципом профориентации и психологической поддержки на этой стадии ЖЦ становления специалиста послужит требование: «*Дать человеку не рыбку, а удочку!*»;

в) все это предполагает использование дифференцированного подхода, учитывающего возрастную, половую, профессиональный состав молодых специалистов;

г) центр тяжести профориентационной работы с этой категорией оптантов переносится на СЗН, кадровые службы предприятий, кадровые агентства (хотя работа последних носит зачастую откровенно спекулятивный характер и сводится к торговле дутыми вакансиями, нередко «заимствованными» в СЗН).

Профориентационная работа со студентами по их промежуточному вторичному ПВ (см. табл. 11) является одной из форм *внутривузовского* социального маркетинга в образовании. Ее специфика на примере деятельности социально-маркетинговой службы вузов описана ниже.

4.7. Профориентация молодых специалистов

Представляется парадоксальным вести работу среди людей, только что получивших такую желанную для них профессию. Тем не менее, отмечавшиеся выше недостатки кадровой политики государства и ведущейся профориентационной работы приводят к тому, что значительная часть выпускников вузов уже разочаровалась в полученной профессии, не намерена искать работу по ней или не уверена в ее получении. Им требуется содействие в последующем ПВ (см. табл. 9б).

Поскольку в прежние годы значительная часть молодежи после окончания средней школы стремилась продолжить образование, профессиональная ориентация работала только в сфере образования, помогая молодому человеку сделать правильный выбор. При этом подразумевалось, что определение с профессией автоматически приводит к получению соответствующей работы после окончания вуза. До недавнего времени, при распределительном механизме трудоустройства этот автоматизм был обоснован.

В связи с чем и возник стереотип, который неосознанно допускал связь между собой двух рынков (образования и труда). Это сдерживало осознание необходимости воссоздания и на рынке труда всех тех же механизмов, что постепенно сформировались на рынке образовательных услуг, и, в частности, механизма профориентации. Поэтому профориентация, обслуживавшая раньше только школьников, теперь переносится и в сферу труда, для обслуживания выпускников вузов. Ведь далеко не факт, что каждый из них захочет и сможет найти работу по полученной в вузе специальности, и зачастую не знает на какое предприятие обратиться для трудоустройства.

Например, получив специальность *инженера-механика*, молодой специалист может пойти работать конструктором, эксплуатационщиком, ремонтником, комплектовщиком механического оборудования соответственно в конструкторском бюро, на механическом или ремонтном заводе, в строительной организации или в управлении комплектации некоторого ведомства и т.п. Возможно, что в ряде случаев молодым специалистам предстоит пройти кратковременную дополнительную подготовку для освоения специфики работы по тому или иному профилю.

Определенную роль могут играть и вузы, несущие моральную ответственность за своих питомцев. Совокупность проводимых мер составляет содержа-

ние *послевузовского* социального маркетинга в образовании, который будет описан ниже.

Основными задачами ПОр этой категории молодежи являются следующие. Во-первых, выявление соответствия социально-психологических и психофизиологических качеств людей, обратившихся за консультацией, профессиональным требованиям будущей профессии или специальности, оценка их профпригодности.

Во-вторых, информирование заинтересованных лиц о результатах диагностики для решения вопроса о выборе того или иного вида профессиональной деятельности.

В-третьих, ознакомление клиентов со спросом на специалистов определенного профиля на городском, региональном, федеральном рынке труда, об условиях и перспективах работы.

Профессиональная ориентация при трудоустройстве помогает работникам проявить практический интерес к выбору профессии и принять решение по конкретному виду деятельности; ознакомиться с возможными вариантами трудоустройства; сориентироваться профессионально для реализации своего трудового потенциала.

Качественный уровень ПОр (высокое значение ПОП) является залогом успешной трудовой адаптации работников (их высоким АМП). Она еще до трудоустройства формирует взаимосвязь работника и предприятия, обеспечивает наибольшую напряженность требований профессий и свойств личности. Кроме того, профориентация направлена на укрепление престижа и привлекательности профессий на предприятиях.

Но даже после сделанного выбора специальности и успешного трудоустройства молодой специалист не прекращает интересоваться другими вариантами профессиональной реализации. И предприятие заинтересовано в том, чтобы закрепить, а со временем поставить на место, более соответствующее его способностям, для получения наибольшей отдачи от нового работника. Это становится возможным в процессе лучшего знакомства с уровнем его подготовки, характером трудовой мотивации, личностными качествами. Другими словами, профориентационная работа продолжается и в сфере труда. Ее эффективность находит свое отражение в постоянном наращивании трудового потенциала предприятий; своевременном и обоснованном ПОп работников с учетом реализации своих возможностей, способностей и склонностей, в уменьшении затрат и сокращении сроков профессионального обучения, повышении удовлетворенности работника своим трудом и стремлении его к самосовершенствованию.

Тема 5. Технологии профориентации

5.1. Структура и функции системы профориентации

Предварительная систематизация основных элементов профориентационной работы, проведенная выше, показывает, что можно и нужно ставить вопрос о создании системы профориентации, в основе которой будет лежать комплексная социальная технология, призванная стать важным компонентом социального маркетинга в образовании.

Говоря о профессиональной ориентации детей и молодежи, подчеркнем, что речь ведется не о концепции разовой кампании, где уместен был бы *комплекс-меровый подход* (имеется в виду популярный в среде чиновников подход к разработке планов разовых, хотя порой и долговременных, мероприятий в виде *комплекса мер*), а о создании системной социальной технологии, работающей на постоянной основе и содействующей приобщению к научно-техническому творчеству все новых и новых поколений учащейся молодежи.

В ее составе предусматриваются четыре функциональных подсистемы, включающие в качестве своих компонентов частные социальные, психологические, педагогические и организационные технологии:

а) *подсистема содействия профессиональному определению* каждого молодого человека, решающая первую задачу обретения дела по душе и по плечу с учетом запросов государства (тем самым осуществляется оптимизация распределения кадрового ресурса страны, повышается его коэффициент полезного действия и возрастает сумма человеческого счастья);

б) *подсистема работы с одаренными детьми*, реализующая отбор одаренных детей (путем специального тестирования и участия в олимпиадах), организацию образовательной деятельности с ними (в том числе на курсах довузовской подготовки), мотивацию их к интенсивной учебе, приобщение к научно-технической деятельности, содействие им в ПСО и др.;

в) *подсистема адаптации школьников и первокурсников к обучению в вузе*, минимизирующая социальные и психологические издержки, вызванные резкой сменой характера жизнедеятельности, и обеспечивающая преодоление разрыва между школьным уровнем подготовки и требованиями высшей школы;

г) *подсистема работы со способными и талантливыми студентами*, реализующая диагностику технических способностей абитуриентов, адаптацию первокурсников к обучению в вузе, интенсивное введение в специальность, содействие в научно-технической деятельности, мотивацию к интенсивной учебе и последующему труду, в том числе и путем рейтинговой системы контроля успеваемости студентов, формирование у них лидерских качеств и др.

Система профориентации будет реализовать следующие функции:

а) *социальную функцию*, которая предполагает усвоение учащейся и работающей молодежью определенного комплекса знаний, норм и ценностей, позволяющих ей осуществлять свою социально-профессиональную деятельность (поэтому ПОр следует рассматривать, прежде всего, с позиций социального заказа общества);

б) *экономическую функцию*, которая означает улучшение качественного состава рабочей силы, повышение профессиональной активности молодых специалистов, производительности их труда и экономию рабочего времени за счет большей удовлетворенности ими содержанием своего труда;

в) *медико-физиологическую функцию*, которая реализует требования к здоровью и отдельным физиологическим качествам, необходимым для выполнения той или иной профессиональной деятельности;

г) *психолого-педагогическую функцию*, которая выявляет и формирует интересы, склонности, способности учащихся и специалистов, помогает им в поиске призвания и выборе профессии, отвечающей их возможностям.

Профориентационная работа во всех этих случаях может вестись в следующих формах:

а) *индивидуальная* (работа с одним оптантом), *групповая* (работа с классом, студенческой группой) и *массовая* (работа без четко очерченной аудитории, например, пропаганда посредством социальной рекламы);

б) *специализированная* (осуществляемая профессионалами: профориентаторами, психологами, кадровыми работниками) или *неспециализированная* (осуществляемая родителями, школьными учителями, преподавателями вуза и др.).

Режим этой работы может быть:

а) *активным* (например, активизация ПОп) или *пассивным* (например, информирование посредством СМИ);

б) *размеренным* (по свободному графику или эпизодически) или *интенсивным* (по плотному графику или непрерывно, ускоренно).

5.2. Комплексный характер профориентации

В соответствии с требованием организовать сквозное содействие ПОп на протяжении всего ЖЦ становления специалиста необходимо создание профориентационного механизма регулирования этого процесса, комплексный характер которого проявится в нескольких аспектах. Во-первых, при тщательном учете всех важнейших факторов, определяющих эффективность ПОр; во-вторых, в привлечении к этой работе специалистов разного профиля и учета влияния на выбор профессии индивидом всех значимых для него факторов; в-третьих, в использовании различных технологий содействия ПОп и реализации комплекса необходимых мер.

Что касается первого аспекта комплексности, то, по мнению известного специалиста в психологии профессионального самоопределения и профориентации Е.А. Климова, существует «8 углов ситуации выбора профессии»: позиция старших членов семьи, позиция друзей, позиция учителей, личные

профессиональные планы, имеющиеся способности, уровень притязаний, информированность, склонности. Каждый из этих углов будет оказывать свое влияние, которое необходимо учитывать.

Второй аспект комплексности, как многочисленности субъектов профориентационной деятельности, вытекает из всего вышеизложенного. В реализации этой деятельности будут принимать участие как профессионалы (профориентаторы, психологи, менеджеры по кадрам), так и непрофессионалы (родители, школьные учителя, преподаватели вуза и др.) и др. Как отмечалось, коллективными субъектами этой деятельности будут СЗН, кадровые службы предприятий, кадровые агентства, вузы и др. Состав оптантов тоже разнороден: школьники, студенты, выпускники профессиональных учебных заведений, работники предприятий, безработные и т.д. Все это потребует применения комплексного подхода к организации их эффективного взаимодействия, оптимизирующего интересы всех участников.

Между тем по некоторым данным профориентационная работа в школах ведется представителями вузов (56%), представителями техникумов и училищ (25%), работниками Службы занятости населения (19%). Так, по словам Ф.Х. Фаизова, приведшего эти данные, в ней практически не участвуют работодатели, которые так любят жаловаться на старение кадров и нежелание молодежи идти на производство. Многие авторы указывают на слабые возможности в деле профориентации учителей, психологов и социальных работников самой школы.

Кроме того, создание такой системы потребует налаживания и оптимизации специализированной инфраструктуры. Причем не за счет создания новых подразделений (определенная основа для этого уже заложена), сколько за счет налаживания связи и управления как на региональном (например, связь между государственными органами: школы, ПТУ, техникумы, вузы, биржа труда, региональные органы власти, работодатели, другие организации), так и на межрегиональном уровне. Это должно стать одной из важнейших задач государства на самое ближайшее время.

Третий аспект комплексности тоже очевиден. К настоящему времени известно несколько базовых технологий ПОр, по-своему решающих задачу содействия ПОп, и представляющих различные формы социального маркетинга в образовании (табл. 25).

Причем общие технологии, приведенные в первой графе таблицы, с одной стороны, включают в свой состав специфические меры не технологического характера (некоторые из них упомянуты выше при описании содействия в ПОп этим категориям оптантов), а с другой стороны, будут иметь место их многочисленные модификации, специализированные под потребности очередной стадии ЖЦ становления специалиста: $(3 \times 10) + (2 \times 10) = 50$. Механизм профессиональной ориентации, реализующий все эти средства, должен быть задействован на всех стадиях ПСЛ, но функционировать он будет по-разному, поскольку всякий раз имеет место с субъектом, претерпевшим определенные изменения и сменившего свой статус.

*Спецификация технологий профориентации в зависимости от категории
оптантов*

Технологии профориентации	Школьники	Студенты	Специалисты
1. Профориентирующая пропаганда	*	*	*
2. Профессиональное просвещение	*	*	*
3. Профессиональное информирование	*	*	*
4. Профессиональная диагностика	*	*	*
5. Профессиональная консультация	*	*	*
6. Активизация ПО	*	*	*
7. Психологическая поддержка	*	*	*
8. Проведение ярмарок	у/м	р/м	р/м
9. Профотбор	*	*	*

Примечание: у/м – учебных мест, р/м – рабочих мест.

5.3. Технологии профессиональной ориентации

Профессиональная пропаганда и агитация. Действенную помощь в деле ПОр может оказать продуманная **профессиональная пропаганда**, т.е. деятельность, направленная на распространение профессиональных знаний, ценностей коллективного, созидательного труда и другой информации с целью формирования определенных взглядов, представлений, эмоциональных состояний и оказания влияния на социальное поведение людей. Это ненавязчивое формирование выгодных государству профессиональных установок и культивирование профессиональных ценностей.

Раньше базовые трудовые ценности выражались в виде лозунгов: «*Нынче всякий труд почитен, где какой ни есть. Человеку по работе воздается честь*»; «*Труд есть дело чести, доблести и геройства*». Не случайно и в языке каждого народа существует большое количество пословиц, прославляющих труд (правда, существуют и отговорки для лентяев), служащих средствами социального контроля за трудовым поведением людей. Государство награждало наиболее отличившихся работников специальными орденами и медалями, в том числе Звездой Героя социалистического труда. Применялись и другие меры морального поощрения. Сегодня преобладают материальные стимулы (деньги).

Особенно важна роль профессиональной пропаганды в условиях дисбаланса спроса на профессии, имеющего место на РОУ и РТС. Как отмечалось, молодежь стремится выбрать такие профессии, которые оказываются не нужными государству, а поэтому не делают счастливыми их обладателей: это пять лет жизни и куча денег, выброшенных на ветер.

Пропаганда призвана разъяснить ошибочность такого решения. Полезной в этом смысле представляется общепрофилактическая пропаганда текущего состояния конъюнктуры на РОУ и РТС, а также перспектив и прогноза развития спроса на различные профессии через 5–10 лет (горизонт заблаговременности для выпускников средних школ). Причем важно, чтобы она велась независи-

мыми субъектами: органами власти, СМИ, бизнесом. Поскольку выступления вузов будут носить заинтересованный, тенденциозный характер, их участие должно быть ограничено.

В последнее время обозначилось такое направление как пропаганда самозанятости, открытия своего дела, ведения малого и среднего предпринимательства, что предполагает преодоление предубеждения к занятию бизнесом в сознании широких народных масс. Но главной задачей пропаганды должно стать разъяснение инновационной политики государства, его стремления к разработке нано-, высоких и двойных технологий, требующих огромного корпуса инженеров и ученых. К сожалению, четкой линии, государственного заказа на такую пропаганду в настоящее время не просматривается.

Действенным инструментом такой пропаганды может стать *социальная реклама*, ориентирующая молодежь в нужном профессиональном направлении. Неявно ее начали применять достаточно широко: при составлении обращений, акцентирующих внимание публики на той или другой образовательной услуге; при разностороннем формировании общественного мнения о престижности работы в данной сфере деятельности; при формировании социального заказа (спроса, моды) на определенную профессию и т.п.

Обратим внимание на одну особенность этой работы. В профессиональной информации и пропаганде не принято говорить о трудностях и проблемах, которые могут ожидать человека, избравшего ту или иную профессию. Повидимому, здесь срабатывает принцип рекламы, который накладывает запрет на недостатки и целиком сосредоточен на достоинствах того, что необходимо сбыть в данный момент. Однако профессия – не совсем тот «предмет», с которым, в данном случае имеет дело реклама.

Даже если на какое-то время удастся привлечь молодого человека к профессии, акцентируя его внимание только на ее достоинствах, то в дальнейшем его неподготовленность к возможным трудностям может только усугубить ситуацию недостаточно взвешенного и продуманного выбора. С этим, собственно, и приходится сталкиваться непосредственно на производстве, когда около половины молодых рабочих в промышленности меняют профессию в течение первых 3–4 лет работы.

Учитывая это, в профессиональной пропаганде необходимо подчеркивать не только «романтику» профессии, ее общественное значение и благоприятные перспективы. Молодежь должна ясно осознавать и преимущества, и трудности, связанные с выбором профессии, и на основании объективной информации принимать продуманное решение, от которого зависит вся дальнейшая жизнь. В этом случае, пишет Н.С. Пряжников, профессиональная деятельность будет представлена как сложная, в ряде моментов противоречивая сфера самореализации личности, поскольку многие сами по себе положительные ценности, которые молодой человек предполагает реализовать во внепроизводственной деятельности, могут вступить в противоречие с требованиями профессии.

Близкой по смыслу к пропаганде является **агитация** (от лат. *agitatio* – приведение в движение) – публичное распространение идей для воздействия на со-

знание, настроение и общественную активность масс. Ее отличие от пропаганды заключается в степени аддиктивности (призыва приобщиться, последовать убеждениям, высказываемым агитаторами). Пропаганда просто разъясняет, не убеждая, а агитация – убеждает, не разъясняя. В определенных случаях для дополнения пропагандистских мер необходимо применение и профессиональной агитации.

В прежние годы такая агитация была широко распространена, наиболее яркими ее формами были лозунги (например, «Комсомольцы – на самолет!», «Сто тысяч подруг – на трактор!»), кинофильмы (например, «Свинарка и пастух», «Трактористы», «Большая семья», «Председатель», «Девчата», «Неподдающиеся» и др.), создававшие образы для подражания. В настоящее время лозунгов нет, на экранах телевизоров – депутаты, чиновники, олигархи, гламурные дивы, шоумены.

Профессиональная пропаганда и агитация носят массовый характер и адресуются самой широкой аудитории. Если облечь их в яркую форму, использовать для них популярные информационные каналы, применить психологические приемы рекламы, на которые так падка молодежь, можно достичь значительного социального эффекта.

Профессиональное просвещение. В отличие от пропаганды профессиональное просвещение носит регулярный, целенаправленный характер, обеспечивающий получение систематических знаний, формирование кругозора и представлений о различных видах профессий. Эта форма работы может осуществляться в средней школе или профессиональных учебных заведениях путем ведения факультативных занятий. Она может проводиться специализированными подразделениями СЗН, сотрудниками вузовских центров содействия занятости студентов, специализированными СМИ путем ведения постоянной рубрики, посвященной последовательному раскрытию данного вопроса и т.п.

Основными задачами профессионального просвещения являются:

а) ознакомление интересующихся с миром профессий и отвечающих им форм деятельности, доведение до них информации об имеющихся на РТС вакансиях, о типах карьерного роста, о возможностях обучения или переобучения;

б) освоение учащимися технологии поиска работы (умение пользоваться информацией о работе, составлять резюме, общаться с работодателями, презентовать себя и др.);

в) мотивация оптантов к процессам самопознания и изучения своих возможностей, которые призваны совершенствоваться, таким образом, качество принятия решения при выборе своей профессии, карьеры или побуждать стремление к повышению квалификации и др.

Профессиональное просвещение носит по преимуществу групповой характер и если поставить его на серьезную основу, разработать учебные программы, обеспечить грамотными методическими материалами, ввести в учебные планы для старшеклассников и старшекурсников, эффект может оказаться значительным. В БГТУ им. В.Г. Шухова, например, для будущих выпускников вот

уже несколько лет читается факультативный курс «Адаптация выпускников к рынку и сфере труда».

Профессиональное информирование. Под профессиональным информированием понимают технологию регулирования процесса выбора профессии путем информирования различных целевых аудиторий (школьников, студентов, молодых специалистов, безработных) о всем спектре постоянных и временных потребностей предприятий и о перспективах развития региона, о всем спектре постоянных и временных потребностей предприятий в кадрах, необходимом профессионально-квалификационном уровне работников, возможностях получения кратковременной профессиональной подготовки, дополнительного профессионального образования, переподготовки или повышения квалификации.

Важно заблаговременно информировать школьников о наличии на территории региона профессиональных учебных заведений и заведений дополнительного профессионального образования, о спектре предоставляемых ими образовательных услуг. Вся информация должна быть максимально приближена к субъектам ее использования.

Организация такой работы должна стать системной, не сводящейся к ознакомлению оптантов с перечнем имеющихся вакансий на местном рынке труда. К ней должен привлекаться не только профессорско-преподавательский состав вузов, но и профориентаторы СЗН, представители молодежных агентств. Целесообразно создание на базе информационных бюллетеней региональных управлений по труду и занятости населения (УТЗН) информационных молодежных изданий, дающих сведения о вакансиях, возможностях сезонного и постоянного трудоустройства, рассказывающих о профессиях и предъявляемых к работникам требованиях, пропагандирующих опыт молодых предпринимателей и успехи в деле самозанятости. Аналогичную работу на постоянной основе может вести местные радио и телевидение.

Профессиональная диагностика. Назначение этой социально-психологической технологии состоит в изучении и оценке потенциальных профессиональных возможностей человека для установления степени соответствия его требованиям той или иной специальности. Чаще всего используется перед приемом человека на работу в форме «входного контроля», но может применяться и в консультационном режиме.

Профессионально важные качества работника изучаются с помощью анкетного, аппаратного и тестового методов, большинство из которых сводится к установлению меры соответствия личностных характеристик оптанта с требованиями той или иной профессии, зафиксированным в соответствующей профессиограмме.

При достаточно удовлетворительном согласии этих двух наборов качеств: имеющихся и требуемых, говорят о **профессиональной пригодности** человека. Пригодность характеризуется такими показателями, как *успешность овладения профессией* и *удовлетворенность человека своим трудом*.

Традиционно в профессиограмме осуществляется четырехаспектное описание профессии:

а) в *социально-экономическом аспекте* дается краткая история профессии, ее роль в хозяйственной деятельности страны, сведения о подготовке кадров, перспективах продвижения, престижности профессии, заработной плате и др.;

б) в *производственно-техническом аспекте* приводятся данные о базовом технологическом процессе, орудиях труда, рабочем месте, формах организации трудовой деятельности и др.;

в) в *санитарно-гигиеническом аспекте* говорится о климатических и эргономических условиях, правилах техники безопасности и ортобиоза, режиме и ритме труда, медицинских противопоказаниях и т.д.;

г) в *психофизическом аспекте* описываются требования к особенностям психики и личностным качествам работника.

В некоторых случаях такая диагностика носит обратимый характер. Так, при поиске кандидата на имеющуюся вакансию у претендента берут развернутое стандартизованное резюме, которое сравнивается на соответствие требованиям к вакансии (профессии). При наличии массовых запросов на профдиагностику как это, например, имеет место в мегаполисах, где существует значительный спрос на специалистов определенного профиля, СЗН или солидными кадровыми агентствами осуществляется автоматическое сравнение резюме с профессиограммами. Понятно, что для компьютерного сопоставления двух документов необходимо, чтобы они были релевантны друг другу, т.е. состав и порядок следования характеристик претендента на работу и имеющихся вакансий были одинаковыми. Это предполагает проведение определенных подготовительных мер и формирования необходимых стандартов диагностической работы, что дает еще больше оснований считать ее технологией.

В настоящее время существует два подхода к определению *профессиональной пригодности*:

а) *диагностический*, когда на основе сопоставления результатов тестирования молодого человека с требованиями к профессии (зафиксированными в профессиограмме) делается заключение о пригодности или непригодности его к тому или иному виду деятельности;

б) *воспитательный*, когда решается задача по целенаправленной подготовке молодежи к будущей профессиональной деятельности, к предстоящему ПВ. На протяжении всего этого процесса изучаются особенности развития личности, и делается вывод о предрасположенности того или иного молодого человека к определенным профессиям.

Профессиональная диагностика носит индивидуальный характер, она сродни медицинскому освидетельствованию, ее выводы принимаются оптантом всерьез, поэтому от ее качества зависит его дальнейшая профессиональная судьба. Нередко диагностика служит лишь первым этапом в более широкой профориентационной технологии – в профессиональной консультации.

Профессиональная консультация. **Профессиональная консультация** (от лат. *professio* – род занятий, *consultatio* – совещание) – это рационально ор-

ганизованное информирование о профессиях, предназначенное главным образом для молодежи, оканчивающей общеобразовательную школу, в целях практической помощи в выборе профессии с учетом склонностей, интересов и сформировавшихся способностей, а также потребностей общества. Профессиональная консультация должна давать сведения о роли и перспективах каждой профессии, о потребности в кадрах, о содержании трудовой деятельности, социально-экономическом и санитарно-гигиеническом статусе профессий, путях профессионального обучения, с одной стороны, и о тех требованиях, которые предъявляет профессия к человеку, его психическим особенностям, о медицинских и физиологических показаниях и противопоказаниях к профессии – с другой. Во многом она совпадает с профессиональным информированием, но носит индивидуальный характер и учитывает особенности оптанта.

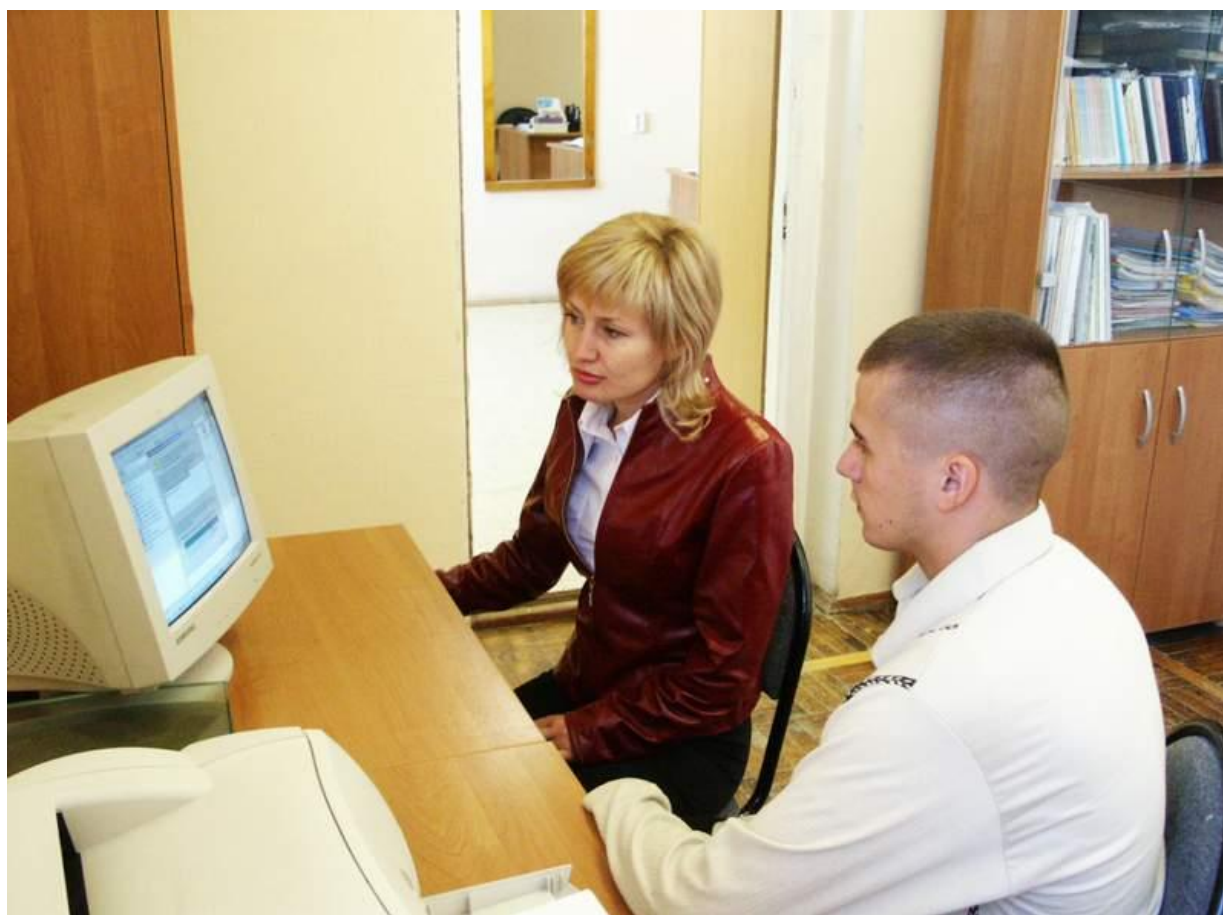


Рис. 24. Психолог-профконсультант НМЦ ПАТС объясняет студенту БГТУ им. В.Г. Шухова правила работы с компьютерным тестом

Подобный вид социальных услуг может оказываться подразделениями СЗН, в частности учебными центрами, ориентированными на подготовку, переподготовку и повышение квалификации не только безработных, но и учащейся молодежи. Главными действующими лицами при этом являются профконсультант, его клиент (оптанта) и проектировщики методик профконсультационной

деятельности. Причем в зависимости от степени их объективности можно выделить следующие режимы оказания консультаций:

а) *традиционная профконсультация* реализуется тремя упомянутыми субъектами: психологом-профконсультантом, добросовестно исполняющим все разработанные инструкции и требования методики; клиентом, имеющим самостоятельное мнение о своих потребностях и возможностях; психологами-проектировщиками, разрабатывающими тесты и методики в соответствии с рекомендациями теории и своими представлениями о должном;

б) *рыночная профконсультация* реализуется теми же самыми субъектами, но психолог-профконсультант подстраивается под конъюнктуру РОУ или РТС; клиент идет на поводу у своих предрассудков или пытается выбрать хоть какую-то профессию (работу); проектировщики разрабатывают то, что легче «продать» на рынке психолого-педагогических услуг;

в) *активизирующая профконсультация* тоже реализуется теми же самыми субъектами, но психолог-профконсультант ведет свою работу путем заинтересованного взаимодействия с клиентом; клиент активно и искренне сотрудничает с психологом; психологи-проектировщики предлагают методики и тесты, ориентированные на перспективу развития личности и/или общества.

Понятно, что последний вариант в наибольшей степени отвечает запросам инновационной экономики.

Хотя, по мнению Н.С. Пряжникова, парадокс заключается в том, что правомерными являются все варианты (уровни) оказания профориентационной помощи, ведь никто не вправе заставлять профконсультанта, самоопределяющегося клиента или психолога-разработчика быть полноценным субъектом, а значит и полноценной личностью. Суть личности в том, что она сама делает выбор в пользу субъектности, а задача психолога – помочь человеку в таком очень непростом выборе. Тем более что все это осуществляется без внешнего контроля со стороны общества.

Активизация профессионального самоопределения. Важнейшим средством содействия ПСО является активизации человека к любой деятельности, в данном случае его мотивация к выбору профессии. Н.С. Пряжников выделяет четыре вида активизации ПСО: мотивационно-эмоциональную, познавательно-интеллектуальную, практико-поведенческую и морально-волевую.

Мотивационно-эмоциональная активизация осуществляется путем привлечения внимания клиентов (учеников) к проблеме ПСО с помощью активизирующих вопросов, обозначения неожиданных проблемных ситуаций, связанных с выбором профессии и др.

Познавательно-интеллектуальная активизации осуществляется с опорой на традиционную схему организации проблемного обучения, которая предусматривает:

а) включение оптанта в совместную деятельность по решению внешне простых и понятных задач (достигнутые успехи отмечаются похвалой или комплиментом психолога);

б) далее клиентам предлагаются более сложные задачи, но внешне еще кажущиеся вполне доступными (безуспешность попыток их решения должна вызвать стремление обратиться за помощью к психологу-консультанту);

в) после этого формируется способность решать такие профориентационные задачи самостоятельно;

г) в конце делается попытка сформировать у клиента индивидуальный способ анализа профконсультационных ситуаций.

Практико-поведенческая активизация осуществляется с помощью инициации у клиента определенных действий, направленных на самостоятельное решение встающих перед ним профориентационных проблем. С этой целью консультант дает клиенту «домашние задания» с последующим контролем успешности их выполнения и совместного анализа предпринятых клиентом попыток самостоятельного решения проблем своего ПСО.

Морально-волевая активизация осуществляется путем постоянной демонстрации консультантом своей готовности прийти на помощь ему в сложной ситуации. При этом он постоянно его подбадривает, приводя примеры успешных действий других своих клиентов, обсуждая совместно ситуации, близкие к тем, с которыми в своей жизни сталкивается клиент. Он может даже проигрывать с ним наиболее ответственные действия по достижению поставленной цели.

Среди конкретных методик, используемых в процессе активизации ПО, Н.С. Прияжников приводит профориентационные и бланковые игры с классом, игровые профориентационные упражнения, активизирующие профориентационные опросники, схемы анализа и самоанализа ситуаций самоопределения, карточные информационно поисковые системы («профессьянсы»), карточные игровые консультационные методики, настольные профориентационные игры, бланковые карточные профориентационные игры, методы принятия профконсультационного решения.

Психологическая поддержка. Причины, по которым людям требуется помощь и поддержка психолога в ситуации профессионального выбора, весьма многочисленны. Во-первых, нахождение человека в состоянии выбора, особенно по жизненно важным вопросам, является серьезным стрессогенным фактором.

Во-вторых, многие люди испытывают чувство неуверенности в правильности принимаемых решений, особенно, если учесть противоречивость мотивов-критериев выбора. Скажем, противоречие между интересной или высокооплачиваемой профессией.

В-третьих, некоторых мучают ощущения фрустрации, вызванные досадой и завистью к более способным сверстникам (почему я не такой как все? почему мне обучение в вузе не под силу?). Ларошфуко в свое время подметил, что *все жалуются на недостаточность своей памяти, но никто еще не пожаловался на нехватку ума. Образование создает разницу между людьми,* – считал Джон Локк. И это осознается сейчас всеми. Поэтому многих пугает возможность остаться без образования.

В качестве примера сошлемся на один из многочисленных сюжетов, с которыми приходится сталкиваться психологам и профориентаторам. В Белгородский УЦЗН обратилась молодая вдова, имеющая ребенка и переехавшая в Белгород из Заполярья, где после техникума работала на компрессорной установке. Не найдя устраивающей ее работы, она собрала последние деньги и решила освоить профессию оператора компьютера. Премудрости компьютерной грамотности давались ей с трудом в виду слабой предрасположенности к интеллектуальной работе. Неоднократно она приходила в слезах, не зная, что делать. Предложения освоить другие, более простые профессии категорически отвергала, так как считала их не престижными для себя. Актуальность же овладения именно компьютером она мотивировала своим стремлением к работе только в офисе, на виду, среди мужчин.

Здесь пришлось пойти одновременно двумя путями: с одной стороны, в индивидуальном порядке максимально подробно разъяснять ей азы компьютерной грамотности, выделять дополнительное время для закрепления навыков, проводить всевозможные консультации, а с другой стороны, психологу пришлось оказывать этой женщине различные формы психологической и социально-адаптационной поддержки. Через месяц она уже улыбалась, выражала свою благодарность сотрудникам УЦЗН, своевременно и вполне благополучно закончила курсы.

Поэтому так важна помощь деликатного чуткого человека в ненавязчивой, не ущемляющей самолюбия подсказке клиенту более релевантных его способностям траекторий профессионального выбора, в развеивании ложных страхов, в предоставлении возможности просто излить душу.

Проведение ярмарок ученических и рабочих мест. Опыт показывает продуктивность и такой формы профориентации как проведение целевых ярмарок. Существует два типа ярмарок: ученических мест и рабочих мест (вакансий).

В первом случае участниками ярмарки служат представители учебных заведений (начального, среднего и высшего профессионального образования), психологи-профориентаторы СЗН и школьники. Представители профессиональных учебных заведений рассказывают школьникам о тех специальностях, по которым ведут подготовку их учебные заведения, демонстрируют стенды, альбомы, фотографии, отвечают на вопросы посетителей. Профориентаторы проводят несложное диагностирование всех желающих с помощью бланковых методик или компьютерных тестов, дают советы школьникам. Для многих из них, особенно из сельской глубинки, это мероприятие становится первым окном в мир профессий.

Во втором случае состав участников ярмарки несколько иной. Вместо представителей учебных заведений присутствуют работодатели, которые рассказывают о своих предприятиях и организациях, об имеющихся вакансиях и др. Вместо школьников – студенты или безработные. Молодые люди могут в личной беседе, как говорится «из первых рук» собрать информацию об интересующей их работе, будущих должностных обязанностях, непосредственно с представителями предприятий обсудить возможность прохождения предди-

пломной практики. Ведь договор о практике с последующим трудоустройством позволит заранее оценить, насколько профессиональная подготовка адекватна реальной деятельности. А сама практика позволит лучше узнать специфику работы, «вдохнуть» атмосферу будущего трудового коллектива. Это даст возможность проявить себя, показать уровень полученной подготовки и свою инициативу, что заложит основу для неплохой перспективы – получить более интересную должность, сделать карьеру.

Профориентаторы и психологи подскажут, как правильно, грамотно составить резюме, окажут помощь в построении плана профессиональной карьеры. Проведение психологического тестирования позволит осознать, структурировать свои профессиональные интересы и склонности. Желающие могут получить информацию о профессиях, ситуации, сложившейся на РТС. Юрист проконсультирует по вопросам трудового законодательства, проинформирует о программах, помогающих молодому специалисту трудоустроиться и др.

Все это содействует студентам во вторичном профессиональном самоопределении (либо укрепляет их в сделанном выборе, либо заставляет думать о новой профессии).



Рис. 25. Рабочий момент ярмарки вакансий рабочих мест
в БГТУ им. В.Г. Шухова

Большой опыт работы по проведению внутривузовских ярмарок рабочих мест и других форм вторичной профориентации имеется у НМЦ ПАТС и Центра дополнительного образования (ЦДО) БГТУ им. В.Г. Шухова, для работы в которых привлекались сотрудники УТЗН, городского центра занятости населения (ЦЗН), представители профильных предприятий.

Работа ярмарки обычно начинается со вступительного слова представителя областной администрации, студентам объясняются их права и возможности.

Сотрудники НМЦ ПАТС снабжают каждого входящего на территорию ярмарки студента памяткой, содержащей справочные данные и рекомендации по самостоятельному поиску работы, провожают группы к столикам с работодателями соответствующего профиля.

Студенты беседуют с работодателями, записывают контактные телефоны, оставляют свои реквизиты, консультируются у юриста СЗН по вопросам трудового законодательства, знакомятся с банком вакансий у представителя городского центра занятости, рассматривают стенды с информацией справочного и рекомендательного характера, подготовленной сотрудниками НМЦ ПАТС, проходят диагностическое тестирование и получают профконсультацию у психологов и профориентаторов Центра дополнительного обучения БГТУ им. В.Г.Шухова и городского центра занятости т.д. Много интересного для себя находят и представители выпускающих кафедр.

Эта форма профориентации носит комплексный характер, вбирает в себя элементы всех предыдущих технологий и преследует несколько целей: помимо содействия в трудоустройстве она помогает студентам лучше представить свои профессиональные интересы, активизирует процесс их ПСО, помогает преодолеть страх перед неизвестностью, готовит к борьбе с будущими трудностями, информирует о возможностях ПВ, об открывающихся альтернативах, позволяет откорректировать отношение к учебе и подсказывает новые стратегии поиска работы.

Профессиональный отбор. Профессиональный отбор – процедура вероятностной оценки профессиональной пригодности человека, изучение возможности овладения им определенной специальностью, достижения требуемого уровня мастерства и эффективного выполнения профессиональных обязанностей. В профессиональном отборе выделяют четыре аспекта: медицинский, физиологический, педагогический и психологический. По своей сути и критериям профотбор является социально-экономической, а по методам – медико-биологической и психологической технологией.

Понятия «профессиональный отбор» и «психологический отбор» часто отождествляются, так как сущностью последнего является диагностика и прогнозирование способностей. Основными этапами психологического профессионального отбора являются:

а) извлечение и первичная обработка необходимой исходной диагностической информации;

б) формулирование прогнозов способности к данному виду профессиональной деятельности и оценка предполагаемого уровня пригодности обследуемого;

в) верификация прогнозов на основе данных о фактической эффективности профессиональной деятельности отобранных лиц.

Система психологического профессионального отбора включает комплекс специальных диагностических методик, технических средств и стандартизованных процедур. Среди наиболее распространенных технологий профотбора отметим методики Г. Айзенка, Л. Сонди, САН (самочувствие, активность,

настроение), *ММРІ* (Миннесотский многофакторный личностный опросник), тесты М. Люшера, К. Леонгарда, Р. Кеттела 16F (16 факторов), Дж. Голланда, Ч. Спилберга, А. Бааса – А. Дарки. Вместе с тем используются и приемы обобщения, интерпретации полученной диагностической информации, составления прогнозов успешности деятельности и т.п.

Условием, определяющим практическую целесообразность психологического профотбора, является доказанность его социально-экономической оправданности, наличие обоснованной и апробированной системы отбора, опытных специалистов-диагностов.

В данном виде содействия ПОп осуществляется оценка психофизиологического и профессионального соответствия, заключающаяся в том, что успешность профессиональной адаптации личности прогнозируется с учетом конкретного содержания, условий, режима труда, типа производственных ситуаций (кстати, в таком ключе сейчас составляются и медицинские противопоказания). Оно используется наряду и в дополнение к профессиональной диагностике, решая во многом сходные с ней задачи. Главное отличие состоит в том, что здесь устанавливается профессиональная пригодность человека к какой-то отдельной профессии.

В зависимости от типа профессиональной пригодности К.М. Гуревич предложил деление профессий на два таких типа:

1. Профессии с *абсолютной профессиональной пригодностью*, которые требуют от человека наличия определенных задатков, профессиональных способностей. Это творческие профессии, а также виды деятельности, предполагающие специальную выраженность основных свойств нервной системы или сформированность анализаторных систем. Например: летчик-испытатель (должен обладать сильным типом нервной системы), дегустатор (должен обладать абсолютным вкусом), дирижер (должен обладать абсолютным музыкальным слухом) и т.п.

2. Профессии с *относительной профессиональной пригодностью*, которые не требуют особых показаний, то есть профессиональная пригодность может быть сформирована у любого человека при условии его высокой мотивации к овладению такой профессией.

Таким образом, профессиональный отбор в чистом виде существует для профессий первого типа. Отбор для профессий второго типа проводится только тогда, когда есть много желающих, а мест мало – из нескольких кандидатов отбираются наиболее подготовленные. Ведущая роль в формировании профессиональной пригодности принадлежит мотивации личности.

Литература к разделу XV

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Багдасарьян, Н.Г. Инновации в ценностных ориентациях студентов / Н.Г. Багдасарьян, Л.В. Кансузьян, А.А. Немцова // Социологические исследования. – 1995. – № 4. – С. 126–127.
3. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристика и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
4. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
5. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1995. – 46 с.
6. Булгакова, Т.И. Профессиональное самоопределение учащихся средней школы: результаты предварительного исследования / Т.И. Булгакова, Е.Ю. Кузнецова, В.Н. Фомин // Непрерывное многоуровневое профессиональное образование: традиции и инновации: сб. ст. по матер. регион. науч.-методич. конф. в 2 ч. Ч.2. / отв. ред. И.С. Суровцев; Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. – Воронеж, 2010. – С. 153–160.
7. Винтин, И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников / И.А. Винтин // Социологические исследования. – 2004. – № 2. – С. 98–103.
8. Выборнова, В.В. Актуализация проблем профессионального самоопределения молодежи / В.В. Выборнова, Е.А. Дунаева // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 99–105.
9. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М.Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21–28.
10. Головаха, Е.Н. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.Н. Головаха. – Киев: Наукова думка АН УССР. Ин-т философии, 1988. – 142 с.
11. Денисова, Г.С. Молодежь Северного Кавказа: Общее и особенное в профессиональной ориентации / Г.С. Денисова, М.Р. Радовель, Ю.А. Чеботарев, Р.Х. Шогенов // Социологические исследования. – 1999. – № 5. – С. 62–69.
12. Денисова, Э.Ю. Анализ предпочтений выпускников школ при выборе высшего учебного заведения. Диагностика и прогнозирование социальных процессов / Э.Ю. Денисова, В.Н. Фомин // под ред. проф. Г.А. Котельникова. – Белгород: Крестьянское дело, 2004. – Вып. 8. – С. 54–59.
13. Дидковская Я.В. Динамика профессионального самоопределения студентов / Я.В. Дидковская // Социологические исследования. – 2001. – № 7. – С. 132–135.

14. Зеер, Э.Ф., Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Высшая школа, Московский психолого-социальный институт, 2005. – 211 с.
15. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 304 с.
16. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
17. Морозова, И.С. Личностное самоопределение в период взрослости [Электронный ресурс] / И.С. Морозова, Н.Ю. Будич. – Режим доступа: HPSY.RU (<http://content.mail.ru/arch/15597/1231999.html>).
18. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.
19. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Academia, 2005. – 496 с.
20. Руднев, М.Г. Методология и основные результаты исследований престижа профессий в зарубежной социологии / М.Г. Руднев // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 217–239.
21. Тимерьянова, Л.Н. Профессиональное самоопределение старшеклассников в новых социально-экономических условиях (на примере старшеклассников РБ). Психология образования: региональный опыт (Москва, 13–15 декабря 2005 г.): матер. второй национ. науч.-практ. Конф / Л.Н. Тимерьянова. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. – С. 358–359.
22. Фомин, В.Н. Профессиональное становление и профессиональное определение личности / В.Н. Фомин. – Саарбрюкен (Германия): изд-во LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. – 311 с.
23. Фомин, В.Н. Конструктивно-синергетическая модель механизма профессионального определения / В.Н. Фомин // Проблемы самоорганизации в сфере культуры и искусства. Ч. 1.: сб. докл. Всеросс. науч.-практ. конф. – Белгород: БГИКИ, 2009. – С. 159–171.
24. Фомин, В.Н. Проблема профессионального определения молодежи и социальное партнерство // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. матер. II всеросс. науч.-практич. конф. – Белгород, 15–17 декабря 2010 г. / под ред. В.С. Севостьянова, В.Ш. Гузаирова, Н.Н. Реутова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2010. – С. 342–349.
25. Фомин, В.Н. Проблема профессионального самоопределения студенческой молодежи. Научно-методические и практические аспекты подготовки специалистов в современном техническом вузе: сб. науч. тр. Междунар. науч.-методич. конф. (Белгород, 15–16 апреля 2003 г.) / В.Н. Фомин, Т.Н. Ильина, И.А. Гладкова. – Белгород: Изд-во БелГТАСМ, 2003. – Напр. 3. – Ч.3. – С. 564–568.
26. Фомин, В.Н., Синергетический характер профессионального самоопределения // Перспективы синергетики в XXI веке: сб. матер. Междунар.

науч. конф.: в 2 т / В.Н. Фомин, И.А. Гладкова. – Белгород: изд-во «Беллаудит»; БГТУ им. В.Г. Шухова, 2003. – Т. 1. – С. 295–300.

27. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – М.: изд-во МГУ, 1992. – 108 с.

28. Чередниченко, Г.А. Личные планы выпускников средних учебных заведений (сравнительный анализ) / Г.А. Чередниченко // Социологические исследования. – 2001. – № 12. – С. 108–115.

29. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи // Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Жмуркиной. – М.: Ин-т профессионального самоопределения молодежи РАО, 1993. – С. 3–10.

30. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П.Г. Щедровицкий. – М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.

31. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89–105.

РАЗДЕЛ XVI. СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА КАК ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ СПЕЦИАЛИСТОВ

«Кого боги хотят покарать, того они делают педагогом».
Сенека Старший

Тема 1. Маркетинг как эффективная технология управления инновационными процессами

1.1. Актуальность маркетингового подхода к управлению в современных условиях

Анализ проблематики, встающей на жизненном пути будущего специалиста, показывает, что большая часть проблем носит не столько финансово-экономический или профессионально-деловой, сколько социально-психологический, а порой и ценностно-нравственный характер. При этом весь путь профессионального роста и вся совокупность ожидающих его проблем не вполне осознается молодым человеком. Каждая из них накатывается неожиданно и требует быстрого решения, нахождение которого воспринимается им как некое искусство, как способность, присущая лишь избранным, как какая-то врожденная находчивость. Именно поэтому многие, не найдя в себе силы справиться с ними, либо отказываются от получения профессионального образования и дальнейшего роста, либо прибегают к помощи родителей. Доходит до того, что взрослые уже люди, получившие аттестат зрелости или даже диплом специалиста, поступают не только в вузы, но и на работу с помощью родителей. С переходом на более поздние стадии жизни такие «заимствования» чужих связей, воли, опыта становятся все более изощренными.

Свой вклад в формирование этой проблематики дает рост социальной инфантильности молодежи, массовое стремление получить высшее образование, исчезновение конкурсного отбора при поступлении в вузы, отсутствие гарантий трудоустройства после их окончания и т.д. Сейчас вся тяжесть принятия решения по выбору жизненного пути и успешного преодоления трудностей легла на самого молодого человека: такова цена свободы и отсутствия внятной и последовательной молодежной, образовательной и кадровой политики государства.

Поэтому перед высшей школой встает задача не культурно-развлекательного плана, к которому порой сводится воспитательная работа, а целенаправленного формирования необходимых профессионально-деловых и социально-психологических качеств, считая, что ценностно-нравственная основа заложена на более ранних стадиях социализации.

Обзор работ, посвященных совершенствованию воспитательной работы в вузе, показал, что в них намечается крен в сторону большего прагматизма, технологичности, конструктивности. В частности, это хорошо видно на работах

белгородских ученых: В.П. Бабинцева, И.А. Гричаниковой, Н.С. Данакина, Л.Я. Дятченко, И.А. Ильевой, И.Э. Надуткиной, Е.В. Реутова, Р.Я. Цибриенко, О.П. Шамаевой и др.

Очевидно также, что пущенный на самотек процесс профессионального становления личности может привести ко многим негативным последствиям как для молодых людей, так и для общества. Требуется найти такой подход к управлению им, который бы в максимальной степени учитывал его особенности и специфику современных рыночных отношений, который должен помимо *управления* процессом профессионального становления осуществлять и *содействие* в актуализации личности: в апперцепции, формировании, активизации и реализаций необходимых ей компетенций.

С одной стороны, изменения, происходящие в способах управления экономической и социальной сферами жизни, появление новых, более гибких и сложных его форм вызвано нарастающим темпом происходящих изменений, расширением их качественного разнообразия, усилением нестабильности в обществе. Падение предсказуемости будущего затрудняет применение традиционных, инертных и консервативных способов управления. Имеются в виду: концепция административного управления, концепция ориентированности на человека (М.П. Фоллетт), организационный подход (Ч. Бернард, А.А. Богданов, О.А. Ерманский, П.М. Керженцев), процессно-функциональная концепция (А. Файоль), концепция «7S» (Э. Атос, Р. Паскаль, Т. Питерс, Р. Уотермен), социальный менеджмент и т.д. По мнению И. Ансоффа, такие подходы в значительной мере отстают от требований времени, не поспевая за происходящими изменениями в сфере управления, которые все труднее предсказывать, что и приводит к стратегическим неожиданностям (вроде финансовых кризисов 1998 и 2008 годов).

С другой стороны, все множество таких подходов ориентировано в основном только на *управление*. Причем на управление трудовыми коллективами профессионально уже сформировавшихся людей. Эти подходы не решают задачи *содействия* в актуализации специалистов.

Эффективным средством, помогающим выбрать определенную стратегию управления в сложных, быстро изменяющихся условиях, может стать *маркетинг*, как одна из прогрессивных форм реализации деятельности и управления ей.

Опережающее развитие маркетингового подхода по сравнению с другими технологиями управления вызвано быстрой и эффективной «оценкой» управленческих решений, наличием гибкой обратной связи и мощным (позитивным или негативным) материальным стимулированием. Действительно, при прочих равных условиях, например, при одинаковом качестве и цене товара или услуги, большую прибыль получит тот, кто лучше организовал их сбыт. В этом плане конкурируют не столько товары и услуги, сколько управленческие стратегии. Это и стимулирует их развитие. В других случаях конкуренция способов управления не столь заметна, а порой вообще бывает безальтернативной, как, скажем, в условиях монопольного государственного управления.

Для такого решения существуют и другие убедительные аргументы. Во-первых, традиционный маркетинг достаточно хорошо зарекомендовал себя, а его социальная разновидность уже свыше 30 лет успешно применяется в промышленно развитых странах мира.

Во-вторых, маркетинг – это универсальный организационный инструмент, который включает в себя все элементы социального менеджмента, дополняя его рядом преимуществ, в частности, он сочетает в единое целое управление, организацию и исполнение необходимых социальных процессов.

В-третьих, как показывает анализ, маркетинг способен стать эффективным средством решения разнокачественных по своей природе проблем современного образования.

Актуальность маркетинга в образовательной деятельности определяется необходимостью, своевременностью и возможностью реализации нового подхода, отвечающего вызовам нашего времени, и носит при этом многоплановый характер.

Если обратиться к рассмотрению его актуальности в *политическом плане*, то на первый взгляд может показаться, что рыночный подход к российскому образованию недостаточно востребован, что государство пытается сохранить свое влияние на систему образования, в недавнем прошлом одну из лучших в мире. Однако возможности регулирования образовательной сферы со стороны правительства не безграничны, а спрос на образовательные услуги непрерывно растет, и до недавнего времени количество вузов становилось все большим. Не имея средств для поддержки всей системы, Министерство образования и науки РФ отдало на откуп рынку значительную долю своих «полномочий». Поэтому, несмотря на попытки возврата к преимущественно государственному управлению образованием, высшей школе необходимо самой разрабатывать и осваивать рыночные механизмы, в первую очередь – механизмы *маркетинга образовательных услуг и услуг по трудоустройству специалистов*, как разновидностей маркетинга вообще и как одного из аспектов управления образованием, в частности.

В *организационном плане* актуальность применения маркетинга вытекает из того обстоятельства, что в сложно меняющихся социально-экономических условиях наряду с традиционной подготовкой все сильнее заявляет о себе необходимость переподготовки и повышения квалификации кадров под инновационные отрасли экономики. Освоение новых технологий, борьба с безработицей, переориентирование работников морально устаревающих предприятий, использование потенциала людей среднего и старшего возраста, обучение и переобучение молодежи на более востребованные в данных условиях и в данном регионе специальности – все это способствует освоению рыночных форм регулирования различных типов образования. В связи с этим получают развитие обеспечивающие и обслуживающие образовательные структуры, сопутствующие основной деятельности вузов.

Актуальность маркетинга в *экономическом плане* очевидна: поскольку вся экономика перешла на рыночные отношения, а профессиональное образование

(как система кадрового обеспечения экономики) одним из своих аспектов входит в нее, то и здесь необходим маркетинговый подход, который во многом, зачастую стихийно, начал применяться в практике высшей школы. Появились многочисленные негосударственные (коммерческие) вузы, да и деятельность государственных в значительной мере коммерциализовалась. Не случайно экономические понятия и представления, такие, как «маркетинг», «рынок», «услуга», «товар», «спрос», «предложение», «востребованность», «логистика» и так далее все шире проникают в различные сферы деятельности.

Сама жизнь подталкивает вузы к освоению рыночного подхода. Поэтому нет ничего необычного в том, что новая реальность требует новых форм управления и в сфере образования. Очевидно также, что маркетинговый подход должен быть соответствующим образом адаптирован к нуждам образовательной системы России и ментальности ее населения.

1.2. Методологические особенности маркетинга

Среди наиболее общих особенностей традиционного маркетинга наиболее важными для понимания его социальной разновидности в сфере образования представляются следующие.

Первой из них является *комплексность*, что вызвано коллективным характером маркетинговой деятельности, полиморфностью его как процесса, методологическим плюрализмом, многокритериальностью оценки его эффективности и т.п. Причем эта комплексность проявляется различным образом. Во-первых, маркетинг – это процесс взаимодействия множества людей, это коллективная активность посреднического типа по продвижению результатов труда многих производителей товаров и услуг к разнообразной целевой аудитории, это деятельность по согласованию и оптимизации целей, устремлений, интересов различных социальных групп, участвующих в этом процессе (рис. 26).

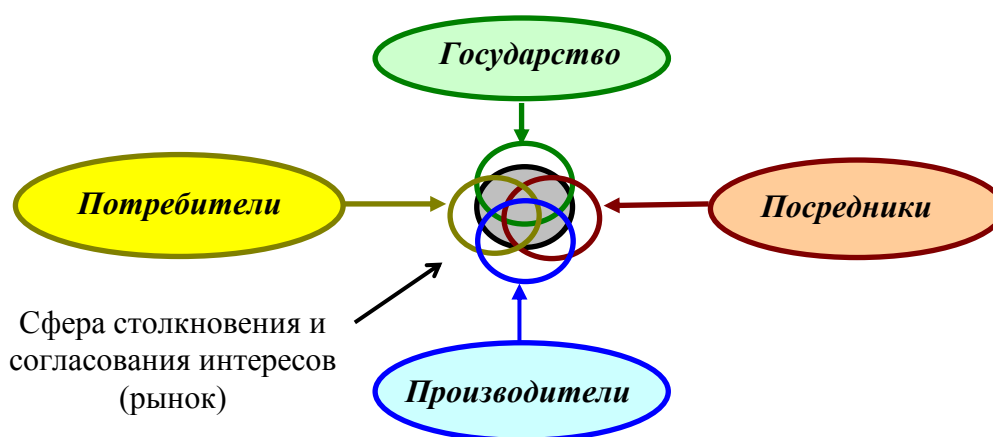


Рис. 26. Столкновение и согласование интересов субъектов рынка

«Изменения последнего времени, – пишет в связи с этим В.И. Гусаров, – говорят о том, что образование постепенно выходит из рамок ведомственной принадлежности, становится сферой непосредственных интересов различных

социальных групп, общественных структур, которые начинают все больше проявлять потребность влияния на образовательную систему».

Во-вторых, маркетинг является многогранным социально-экономическим феноменом, соединяющим в себе элементы научного исследования, решения проблем, прогнозирования, управления, организации, общения и т.д. Именно поэтому понятие маркетинга, как и многие философские, социальные и гуманитарные понятия, полисемично, что вызвано не только субъективными причинами (пристрастиями и задачами авторов даваемых определений), но и объективной многогранностью, комплексностью самого феномена. В нем можно выделить управленческую и психологическую, экономическую и социальную, теоретическую и практическую, аксиологическую и прагматическую стороны. Другими словами, имеет место полиморфность маркетинга как разновидности социально-экономической активности.

В-третьих, методологическим фундаментом маркетинга служат комплексный и системный, конструктивный и синергетический, поведенческий и деятельностный подходы. Причем эти универсальные методологические средства играют двоякую роль. С одной стороны, они служат инструментарием маркетинга наряду с такими частными методами, методиками и типовыми процедурами, как анкетирование, фокус-группы, тестирование, экспериментирование, системный анализ, мозговая атака, сетевое планирование, психографическая сегментация, анализ рисков, методы логистики, мотивации, факторного и кластерного анализа, игровые методы, PR-технологии и так далее и тому подобное, что приводит к его методологическому плюрализму.

С другой стороны, эти подходы образуют такой методологический каркас, с позиций которого можно подойти к комплексному рефлексивному рассмотрению и формированию самого маркетинга. Дело в том, что множественность подходов к исследованию, проектированию и управлению объектами как раз и обусловлена их объективной многогранностью (их полиструктурностью и полифункциональностью, многокачественностью и многомерностью). Комплексное применение подходов вызвано необходимостью многостороннего, многоярусного, многоуровневого рассмотрения сложных объектов, когда средств одного подхода оказывается недостаточно.

Вторая особенность маркетинга заключается в его *формирующей* направленности, что характерно для проективных, генеративных, созидательных, т.е. инновационных, по своей сути, форм социально-экономической активности. Эта его направленность проявляется в формировании:

а) различных прогнозов, планов проектов и программ деятельности, политики фирмы, стратегий и тактик ее поведения на рынке;

б) сегментов рынка, новых видов маркетинга, каналов сбыта и новых товарных линий, системы товарооборота (все это повышает экономическую, социальную и культурную связность региона, страны и мира, т.е. способствует расширению социального партнерства);

в) требований к производителю, позитивного имиджа и концепции товара или услуги, их цен, дохода фирмы, налоговых поступлений в бюджет;

г) общественного мнения, целевой аудитории, стиля и образа жизни населения, стереотипов его поведения, спроса и предложения на товары или услуги и т.д.

Все это предполагает высокую креативность маркетологов, обеспечивающую перманентное порождение новых идей, т.е. инновационный характер их деятельности.

Третья особенность маркетинга вытекает из первых двух. Она вызвана его *управляющей* направленностью. Действительно, многообразие элементов и сформированных результатов требует согласования (организации, координации и оптимизации) их между собой. Только оптимальное сочетание всех его компонентов сделает маркетинг эффективным инструментом социально-экономического управления.

Между тем, маркетинг в сфере образования, хоть и наследует многие родовые свойства традиционного коммерческого маркетинга, заметно отличается от него. Это вызвано следующими его видовыми особенностями.

Во-первых, в нем имеет место двойная продажа: в вузе образовательные услуги продаются студентам, а на рынке труда выпускники выступают в роли «товара», «приобретаемого» работодателем. В отличие от традиционного маркетинга здесь «товар» сам продает себя (выпускники ищут работу, предлагая свою компетенцию работодателю). Это подразумевает два вида образовательного маркетинга: в основе первого лежит процесс оказания услуг учащимся («сбыт» знаний, умений и навыков), а в основе второго – процесс выпуска и содействия трудоустройству обученных специалистов («сбыт готовой продукции»). Причем конечный результат для общества дает второй из них, но он определяется эффективностью первого.

Во-вторых, в коммерческом маркетинге существует обратная связь между проданным товаром или услугой и производителем (получение рекламаций, отзывы посреднических фирм, контроль за эксплуатацией изделия и др.). В образовательном маркетинге эта связь становится все более призрачной: в наше время судьба выпускников остается для вуза скрытой. Малоэффективные попытки отследить траекторию их трудовой жизни ни в одном вузе не привели к формированию стабильно функционирующего механизма мониторинга. Это и понятно: объемы выпуска велики, территориальное распределение непредсказуемо, судьба и профессиональная карьера выпускников весьма причудливы. Тем более, что такое знание мало что дает вузу для совершенствования своей деятельности, для установления связей с соответствующими предприятиями. Поэтому обычно следят за карьерным ростом наиболее продвинувшихся выпускников, связь с которыми весьма выгодна вузу.

В-третьих, оказываемые услуги и продаваемый товар имеют свою специфику, значительно отличающую их от обычных услуг и товаров. Среди них можно выделить два типа: основные (образовательные, инновационные) и сопутствующие (хозяйственные, социальные).

При этом маркетинг в сфере высшего образования может быть разделен на два тесно связанных между собой направления: маркетинг в образовании и образовательный маркетинг.

Маркетинг в образовании, являясь отраслевой формой коммерческого маркетинга, позиционированного в сфере образования, имеет широкую область действия, осуществляемую не обязательно самими вузами, но и подразделениями их инфраструктуры, а также разнообразными формированиями по управлению образованием. Причем подразумевается широкий спектр направлений их деятельности, далеко выходящий за рамки образовательной. Он включает в свой состав маркетинг рабочей силы преподавателей, маркетинг услуг по повышению их квалификации, маркетинг образовательных технологий, маркетинг учебно-методических разработок, маркетинг консалтинговых услуг, маркетинг научных разработок и т.п. Другими словами, это маркетинг всех видов деятельности, осуществляемой в системе высшего образования: учебной, воспитательной, научной, хозяйственной и др.

Образовательный маркетинг, являющийся разновидностью предыдущего, представляет собой организационно-экономический аспект собственно образовательной деятельности, осуществляемой учебными заведениями. Его роль в сфере профессионального образования становится все более заметной. Помимо основного своего назначения – максимального удовлетворения запросов клиентов и улучшения посредством этого финансового состояния вуза, – он служит одним из промежуточных средств, содействующих трудоустройству населения, в первую очередь, молодежи. Но главное – от его эффективности зависит качество подготовки кадров для инновационной экономики.

1.3. Экономический и социальный аспекты маркетинга

Обычно при разработке нового социального проекта, когда отсутствуют сколько-нибудь детальные предварительные представления о нем, в качестве априорных знаний используются важнейшие свойства родового объекта, разновидностью которого служит проектируемый объект, а также общие подходы и методологические принципы построения объектов данного рода и др. Эти обобщенные знания порождают определенную когнитивно-методологическую среду, в рамках которой постепенно «вызревают» *замысел*, потом *концепция*, а позже и *проект* социальной новации. Именно поэтому рассмотрение социального маркетинга (табл. 26) начинается нами с анализа традиционного (экономического) маркетинга как родового феномена, обладающего целым рядом особенностей, которые наследуются его видовыми формами (в частности, экономическим маркетингом в сфере образования, социальным маркетингом и социальным маркетингом в сфере образования).

Понятие *маркетинга* широко известно, но переход от него к концепции *социального маркетинга в образовании* целесообразней проводить посредством схемы, которая может быть представлена двумерным неоднородным конфигуратором табличного типа (табл. 26), играющего роль своего рода «дорожной

карты» при формировании концепции, которая, как известно, является системой взглядов на некоторый феномен.

Таблица 26

Общая схема рассмотрения социального маркетинга в образовании

Уровни детализации	Ярусы абстракции			
	+2-й ярус	+1-й ярус	0-й ярус	-1-й ярус
	а	б	в	г
1 +3 уровень <i>глобальный</i>	Глобальный маркетинг	Глобальный социальный маркетинг	Глобальный социальный маркетинг в образовании	Разновидности глобального социального маркетинга в образовании
		Глобальный маркетинг в образовании		
2 +2 уровень <i>националь- ный</i>	Национальный маркетинг	Национальный социальный маркетинг	Национальный социальный маркетинг в образовании	Разновидности национального социального маркетинга в образовании
		Национальный маркетинг в образовании		
3 +1 уровень <i>региональный</i>	Региональный мар- кетинг	Региональный социальный маркетинг	Региональный социальный маркетинг в образовании	Разновидности регионального социального маркетинга в образовании
		Региональный маркетинг в образовании		
4 0 уровень <i>локальный</i>	Вузовский маркетинг	Вузовский социальный маркетинг	Вузовский социальный маркетинг в образовании	Разновидности вузовского социального маркетинга в образовании
		Вузовский маркетинг в образовании		
5 -1 уровень <i>элементный</i>	Элементы внутри- вузовского маркетинга	Элементы внутривузовского со- циального маркетинга	Элементы внутривузовского социального маркетинга в образовании	Разновидности эле- ментов внутри- вузовского социального маркетинга в образовании
		Элементы внутривузовского маркетинга в сфере образования		

Здесь показаны ярусы обобщающей абстракции в шкале «род-вид» (в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному), постепенно конкретизирующие соответствующее понятие: от *маркетинга* вообще, к *социальному маркетингу*, от него к *социальному маркетингу в образовании* и к разновидностям такого маркетинга. Причем каждый ярус берется для смежных уровней детализации (системной организации): глобального, национального, регионального, объектового (вузовского), элементного, т.е. в шкале «целое-часть». Это две формы проявления принципа иерархии – важнейшей нормы системного мышления.

Фокусирование внимания на центральном представлении *вузовского социального маркетинга в сфере образования* (т.е. на ячейке 4в) и обусловило позиционирование начала отсчета в нем (на 0-м ярусе 0-го уровня).

В качестве примера отметим следующие формы маркетинга, представленные в соответствующих ячейках табл. 26.

1а – маркетинг в международной торговле, в деятельности транснациональных корпораций, МВТО и др.;

2а и 3а – управление производством и продвижением товаров и услуг внутри отдельной страны или отдельного региона;

4а – внешняя маркетинговая деятельность отдельного вуза (предоставление общежитий для проживания участников конференций и соревнований, выполнение разнообразных работ коммерческого характера производственными подразделениями вуза, сдача в аренду пустующих помещений, разовые транспортные перевозки, выполнение хоздоговорных работ, консультации специалистов предприятий, помощь в подготовке и защите диссертаций, проведение экспертизы разработанных проектов и др.);

5а – конкретные меры по обеспечению, обслуживанию и управлению маркетинговой деятельностью вуза;

1б – маркетинговая деятельность Красного креста, ЮНЕСКО, «Гринпис», ассоциации «Врачи без границ» и др. (верхняя строка ячейки) / маркетинг при организации обучения студентов из стран третьего мира в вузах Европы и Америки; при открытии филиалов крупных вузов в развивающихся странах; при проведении активной рекламной, товарно-услуговой, ценовой политики; в конкурентной борьбе стран за обучение иностранных студентов, за международные гранты по образованию и т.д. (нижняя строка ячейки);

2б, 3б – на примере РФ социальный маркетинг находит свое выражение в управлении деятельностью федеральных и региональных органов по усыновлению детей жителями страны (в частности, проект «Радио России»), в форме агитации против наркотиков и СПИДа или запрета на рекламу алкогольной продукции, в социальной рекламе «Домика в деревне», в заботе о ветеранах и инвалидах, в пропаганде знаний дорожного движения среди школьников, в деятельности экологических организаций и региональной службы занятости, в массовой диспансеризации и флюорографическом обследовании населения и т.д. (верхняя строка ячейки) / маркетинг в образовании выступает в форме тянущейся уже несколько лет «модернизации» образовательной системы РФ, во введении платного образования и появлении негосударственных учебных заведений, во внедрении дистанционного обучения, в оказании образовательных услуг населению, в формировании федерального и регионального рынков образовательных услуг и труда специалистов, в проведении сравнительных маркетинговых исследований этих рынков и т.п. (нижняя строка ячейки);

4б – внешняя социально-маркетинговая деятельность отдельного вуза, находящая свое воплощение в участии студентов в очистке и озеленении города, в строительных отрядах, в работе вуза с одаренными школьниками, в привлечении студентов к социальным акциям государства и региона (переписи населения, выборным кампаниям, помощи подшефным предприятиям и детским учреждениям и т.д.), в помощи ветеранам (в последние годы эта форма маркетинга значительно деградировала) и др. (верхняя строка ячейки) / внеш-

няя коммерческая маркетинговая деятельность отдельного вуза в сфере образования включает в себя рекламные кампании по привлечению абитуриентов в вуз, проведение профориентационных мероприятий в школах, деятельность курсов довузовской подготовки и т.д. (нижняя строка ячейки);

5б – внутренняя социально-маркетинговая деятельность отдельного вуза включает борьбу преподавателей с наркоманией, сквернословием, курением, за высокую культуру поведения студентов, работу кураторов студенческих групп, посильную помощь в решении жизненных проблем студентов, их психологическую поддержку и т.п. (верхняя строка ячейки) / внутренняя социально-маркетинговая деятельность отдельного вуза в сфере образования предполагает работу с отстающими и пропускающими занятия студентами, мотивацию к эффективной учебе, знакомство с состоянием конъюнктуры на рынке труда, организацию встреч студентов с работодателями, содействие в трудоустройстве своих выпускников, содействие в промежуточном и вторичном профессиональном самоопределении и т.п. (нижняя строка ячейки);

1в – примерами акций глобального социального маркетинга служат Болонское соглашение, международные договоренности в сфере образования (по обмену опытом, студентами, преподавателями и др.), обмен правительственными делегациями по вопросам образовательной политики, проведение форумов студентов и преподавателей вузов;

2в, 3в – формами социального маркетинга в сфере образования на примере РФ являются: содействие федеральной и региональной службы занятости населения в трудоустройстве выпускников вузов; проведение разъяснительной работы в СМИ о достоинствах и востребованности отдельных профессий, о стратегии поиска работы, об экономической политике страны и региона; информирование населения о профессиональном составе выпускников вузов, стоящих на учете в службе занятости; деятельность советов ректоров вузов страны и регионов; проведение профориентационной работы в школах; организация конкурсов и олимпиад среди школьников; принятие региональными органами власти решений по содействию ПТУ и ссузам, дислоцированным в регионе; оптимизация потока поступающих в вузы и миграционных потоков специалистов и т.д. (это форма социального маркетинга – социальная логистика – остается наименее разработанной);

4в – вузовский социальный маркетинг проявляется в работе на рынках образовательных услуг и труда специалистов; в проведении дней открытых дверей для школьников; в подготовке ярмарок вакансий с привлечением работодателей, представителей службы занятости населения; в организации четкой рекламной политики вуза и т.д.;

5в – элементами вузовского социального маркетинга служат опережающая адаптация студентов к действиям на рынке и в сфере труда; мотивация их к эффективной учебе и ответственному труду; содействие во вторичном профессиональном самоопределении, самостоятельном поиске работы и трудоустройстве своих выпускников и т.д.

Что касается графы 1г–5г, то соответствующие разновидности маркетинга приведены в качестве примеров при иллюстрации предыдущих позиций табл. 26.

Не ставя перед собой задачи подробного раскрытия всех элементов этой таблицы, остановимся только на четырех разновидностях маркетинга как специфической формы социально-экономической активности (табл. 27).

Таблица 27

Порядок рассмотрения маркетинга в сфере образования

Отрасли экономической и социальной активности		Аспекты маркетинга	
		Экономический	Социальный
		а	б
Все отрасли	1	Экономический маркетинг	Социальный маркетинг
Образование	2	Экономический маркетинг в сфере образования	Социальный маркетинг в сфере образования

Приведенные в табл. 26 представления будут упоминаться контекстно. При этом имеются в виду следующие модификации традиционного маркетинга:

а) *экономический (традиционный) маркетинг* в целом как комплексная форма управления социально-экономической активностью;

б) *социальный маркетинг* как развитие традиционного маркетинга в различных отраслях деловой и социальной активности;

в) *экономический маркетинг в сфере образования* как отраслевая разновидность традиционного маркетинга;

г) *социальный маркетинг в сфере образования* как пересечение двух предыдущих разновидностей маркетинга.

В первой строке (1а, 1б) имеются в виду все отрасли экономической и социальной активности, например, промышленность, медицина, жилищная сфера, искусство (в т.ч. шоу-бизнес), спорт (в т.ч. купля-продажа игроков), книгоиздание и т.д. и т.п. Во второй строке (2а, 2б) выделена только одна интересующая нас отрасль – образование. Эти строки дают родовое и видовое представления маркетинга, соответственно, что служит табличной формой канонического определения понятия через ближайший род и видовое отличие. При этом:

(1а, 2а, 3а, 4а, 5а) (табл. 26) \subset **1а** (табл. 27);

(1б, 2б, 3б, 4б, 5б) (верхние строки ячеек табл. 26) \subset **1б** (табл. 27);

(1б, 2б, 3б, 4б, 5б) (нижние строки ячеек табл. 26) \subset **2а** (табл. 27);

(1в, 2в, 3в, 4в, 5в; 1г, 2г, 3г, 4г, 5г) (табл. 26) \subset **2б** (табл. 27).

Это означает, что каждый тип (табл. 27) имплицитно содержит в себе соответствующие структурные уровни маркетинга, показанные в табл. 26. Общая стратегия разворачивания материала при этом носит параллельный характер (рис. 27).

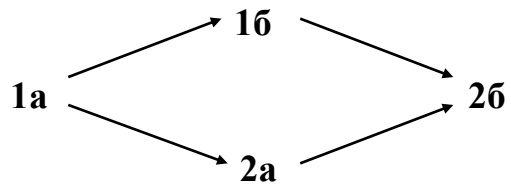


Рис. 27. Схема рассмотрения типов маркетинга

Определив стратегию рассмотрения, можно приступить к формированию концепции социального маркетинга в образовательной деятельности современного вуза.

*«Хотя Господь принимает добрые мысли,
для людей они значат не больше, чем красивые мечты,
пока вы не воплотите их в действия».*

Ф. Бэкон

Тема 2. Социальный маркетинг как развитие традиционного маркетинга

2.1. Усиление социального аспекта в традиционном маркетинге

В настоящее время реализация идеи маркетинга приобретает различные формы, посредством которых он гибче адаптируется к новым условиям. Во-первых, маркетинг постепенно сближается с социальным менеджментом. Их объединяет общая методология: применяемые исследовательские методы (маркетинговые исследования все меньше отличаются от традиционных социологических – те же упоминавшиеся выше методы опроса, фокус-групп, интервьюирования, наблюдения и т.д.); все больше сходства обнаруживается в их целях, приобретающих порой альтруистический характер; реклама из коммерческой зачастую становится социальной, в обоих широко применяются достижения социальной диагностики (использующей многоплановый анализ взаимодействия индивида с социальной средой); меры воздействия на целевую аудиторию опираются на принципы манипулятивной психологии, социального регулирования, управления смыслами и др.

Во-вторых, в связи с массовым появлением разнообразных услуг и преобладанием темпов их роста над темпами роста новых товаров маркетинг все больше приобретает услугу специфику, не только потакая малейшим капризам клиента, удовлетворяя самые изощренные его запросы, но и формируя их. Наличие такой положительной обратной связи между спросом и предложением присуще синергетическому механизму лавинного типа, действие которого и способствовала превращению человечества в общество потребления. В России и Украине уже никого уже не удивляют образовательные услуги, ритуальные услуги, услуги по уходу за ветеранами, готовыми оставить свою квартиру соответствующим фирмам, услуги по ремонту бытовой техники или квартир, изготовлению мебели на заказ или проведению оздоровительных процедур, воспитанию детей или уходу за домашними животными и т.д. В последние десятилетия бурно расцвел маркетинг гостиничных, туристических и развлекательных услуг. Дифференциация общества влечет за собой расширение спектра таких услуг. Маркетинг начинает проникать даже в те гуманитарные сферы, которые раньше находились под патронажем меценатов, благотворительных, общественных и религиозных организаций, самодельных объединений и гражданских инициатив.

В-третьих, этические нормы все в большей мере определяют поведение людей в деловой сфере. Так, если первоначально в бизнесе выгодной была обязательность и ответственность (*«Авось да как-нибудь до добра не доведут»*, *«Давши слово, держись, а не давши, крепись»*, *«Точность – вежливость королей»*, *«Долг платежом красен»*, *«Взял лыко, отдай ремешок»*), позже – чест-

ность и порядочность («Береги платье снóву, а честь смóлоду», «В чужой монастырь со своим уставом не ходят», «Честность – лучшая политика»), то в последние десятилетия модно быть добрым и заботливым («Скупой платит дважды», «Бизнесмен не должен быть скрягой», «Ласковый теленок двух маток сосет»). В качестве примера отметим ставшую привычной прозрачность финансовой деятельности, доверительный характер общения деловых партнеров, повышение роли ценностной мотивации сотрудников (cause marketing) и что особенно важно – доброжелательное и предупредительное отношение к клиентам. Понятно, что эти качества культивируются не только из этических соображений, в их основе лежит еще и экономическая выгода, благодаря которой они и проникли в бизнес.

В-четвертых, в настоящее время в экономически развитых странах Запада четко обозначилась тенденция по социализации традиционного маркетинга, все больше внимания уделяется потребностям и запросам потребителя услуг, поиску форм наиболее гибкого их удовлетворения. Расширяется деятельность некоммерческих организаций, увеличивается гуманитарная помощь. Маркетинг становится все более ориентированным на человека, на его интересы. Действительно, первоначально он носил чисто *коммерческий* характер и сводился к удовлетворению интересов производителя ($I_{пр}$) за счет интересов покупателя ($I_{пк}$): ($I_{пр} > I_{пк}$). Позже в ходе конкуренции стали учитываться и интересы покупателя. Маркетинг стал *социально-ориентированным* ($I_{пр} = I_{пк}$). В настоящее время интересы покупателя становятся доминирующими, и в ряде случаев коммерческая составляющая отступает на задний план ($I_{пр} < I_{пк}$). Этот вид маркетинга стал называться *социальным*. К его формированию и привели перечисленные выше тенденции.

2.2. Современное понимание социального маркетинга

В последнее время идея социального маркетинга (social marketing) подвергается теоретическому осмыслению и приобретает свое понятийное оформление. Соответствующий термин все шире входит в лексику предпринимателей и социальных работников. В немногочисленных пока работах, посвященных этому виду деятельности, его введение связывают с именем Филипа Котлера, известного отечественному читателю по своим объемным трудам «Основы маркетинга», «Маркетинг менеджмент» и др. Однако в этих и последующих своих публикациях, носящих скорее учебный, нежели научный, характер, он не разрабатывает сколько-нибудь глубоко этой идеи в виде понятия, что вообще характерно не только для данного автора, но и для большинства переводной американской литературы этого профиля. Причины такого упрощенчества могут быть вызваны как отсутствием определенной методологической культуры, так и нежеланием делиться своим ноу-хау.

В отечественной литературе существуют несколько близких ему по смыслу терминов. Так, например, в Большом экономическом словаре даются понятия *некоммерческий маркетинг*, *общественный маркетинг*, *социально-этичный*

маркетинг, а в специализированном словаре Е.П. Голубкова приводятся определения *социального маркетинга* и *социально-этического маркетинга*.

Б.М. Голодец, одним из первых в отечественной социологии обратившийся к анализу понятий *социального маркетинга* (СМ), приводит целый модификационный ряд маркетингов: *социальный маркетинг* (С. Эбель, М. Брун и Дж. Тилмес, М. Ауэр и М. Герц, Д. Бэрре), *социально-этичный маркетинг* (Ф. Котлер, И. Алешина), *социально-этический маркетинг* (В.Э. Гордин, В.В. Иванов, Е.П. Голубков), *этико-социальный маркетинг* (И. Березин), *общественно-ориентированный социальный маркетинг* (А. Тета), *социально-ориентированный маркетинг* (А.П. Панкрухин), *социально-ответственный маркетинг* (М. Симановская), *общественный маркетинг* (В.И. Мартынов). В.М. Мелиховский сближает понятие СМ с *социальной экономикой*. В 2002 г. нами была предложена концепция *социально-психологического маркетинга*.

Причем сравнение понятий *общественный маркетинг* и *социальный маркетинг* показывает их почти полную синонимичность. Практически тождественными кажутся появившиеся дефиниции соответствующих понятий и в Интернете, видимо, взятые из этих же словарей.

Несколько выпадает из этой синонимической группы понятие **социально-этического маркетинга**, под которым понимается расширение принципа *просвещенного маркетинга*, согласно которому предприятие принимает маркетинговые решения, исходя из запросов потребителей, требований самого предприятия, долгосрочных интересов общества. Введение в оборот этого понятия тоже связывают с именем Ф. Котлера, хотя он сам пишет, что концепция *социально-этического маркетинга* известна под разными названиями, и в подтверждение своих слов ссылается на более ранние работы других авторов.

Анализ имеющихся определений этого понятия показывает, что, скорее всего, этический – это форма реализации маркетинга, подразумевающая, что услуга оказывается не формальным или агрессивным, настырным, неэтичным способом, как это принято сейчас в отечественной модификации сетевого маркетинга. Это не тип, определяемый характером товара или услуги, а специфическая форма их продвижения на рынке. Иначе говоря, здесь маркетинг сам по себе является коммерческим, но подается в более деликатной форме.

Б.М. Голодец вслед за С. Захаровой понимает под СМ деятельность по изучению, формированию и удовлетворению потребностей покупателей более эффективными методами, чем конкуренты, при условии повышения благосостояния всех членов общества. Здесь ничего особо социального в понятие маркетинга не приносится. При этом остается не понятным – в результате приобретения какого товара или услуги повышается благосостояние? Повышается ли оно только у покупателей или и у других членов общества, не участвующих непосредственно в покупке? Далее автор поясняет, что СМ представляет собой механизм согласования потребностей и интересов потребителей, производителей и общества в целом. Это уточнение не добавляет ясности в понимание отличия коммерческого маркетинга от социального.

Е.В. Смирнова считает, что СМ является разновидностью обычного маркетинга, использующего традиционные для него средства при решении социальных проблем или пропаганды общественных идей в процессе их решения некоммерческими и правительственными организациями. Примерами таких идей в области здравоохранения являются социальные программы борьбы с наркоманией, алкоголизмом, СПИДом; в сфере образования – проведение программ по ликвидации безграмотности, улучшению школьного образования и др. Автор выделяет *институционально* и *проблемно* ориентированные типы СМ. Первые ориентируются на социальные институты: СМ больниц, партий, музеев, семьи и так далее, а вторые – на решение конкретных социальных проблем: СМ безработицы, охраны окружающей среды, беспризорности детей и др.

Близким к такому пониманию представляется определение СМ, даваемое казахстанским Фондом «Аманат» (г. Алматы). Под СМ авторы понимают использование средств маркетинга (таких, как маркетинговые исследования, стратегическое планирование, реклама, связи с общественностью и т.д.) для проведения социально-значимых преобразований, повышения эффективности социальной политики, укрепления некоммерческих организаций. В качестве конкретного проекта они предлагают посредством СМ осуществить широкий комплекс мер помощи детям-сиротам г. Алматы, включая их усыновление.

В практической деятельности диапазон трактовок этих понятий еще более широк. Порой грань между СМ и продвижением товаров повседневного спроса, бытового или общественного назначения совершенно неразличима. Другой крайней формой, в которую вырождается СМ, является благотворительная деятельность и гуманитарная помощь.

Обобщая даваемые ему определения, можно увидеть, что **социальный маркетинг**, являясь видовой формой традиционного маркетинга, обладает следующими основными чертами, составляющими его специфику:

- а) он или некоммерческий или коммерциализирован в незначительной степени;
- б) он продвигает услугу, товар, стереотип поведения или некоторую идею, имеющих определенную социальную значимость;
- в) он предполагает не культурную, политическую или экономическую, а именно социальную сферу их применения;
- г) он этичен по форме своего осуществления.

Другими словами, реализация СМ должна быть социальной по форме и содержанию, по объекту и характеру реализующей его деятельности.

Между тем, поскольку все авторы признают за СМ наследование инструментальных средств и методов традиционного (коммерческого) маркетинга, а целевые аудитории остаются теми же самыми, что и в традиционном маркетинге, то его специфика должна крыться в целях и характере оказываемых услуг (сбываемых товаров), а также в формах их оказания и критериях эффективности.

Цели. Б.М. Голодец справедливо предполагает, что концепция СМ сформировалась в процессе эволюции традиционного маркетинга, основной целью и

главным смыслом которого было извлечение прибыли, что порой превращалось в самоцель. Сейчас на первое место выступило максимальное улучшение жизни, повышение ее качества, где прибыль обычно не предполагается (non profit marketing), как, например, это имеет место в деятельности некоммерческих, гуманитарных, общественных организаций. Или она носит косвенный характер, например, при массовом переходе к здоровому образу жизни у государства могут сократиться расходы на здравоохранение, возрасти производительность труда работающих.

Практикуются и другие меры, связанные даже с прямыми издержками, но в итоге дающими заметный социальный эффект (бесплатный проезд на поездах для железнодорожников, льготный тариф на электроэнергию для энергетиков, благоустройство улиц вокруг коммерческих организаций, ограничения на рекламу и продажу табачных изделий, алкогольных напитков и др.).

Характер продвигаемых товаров или услуг определяется сферой деятельности, решаемой проблемой и целевой аудиторией. Скажем, оказание содействия в трудоустройстве выпускнику вуза и человеку со стажем заметно отличаются. В качестве таких товаров или услуг выступают некие *социально полезные продукты* (например, экологически чистые продукты питания или фильтры для питьевой воды), *новые идеи* (например, идея тотального маммографического обследования женщин или идея детских домов семейного типа), прогрессивные и нравственные *модели поведения* (например, планирование семьи, ведение здорового образа жизни или оказание донорской помощи).

Формы оказания услуг. Формы оказания услуг посредством СМ отличаются от форм, характерных для коммерческого маркетинга, тем, что последнему присуща определенная корпоративность интересов производителей, их групповой эгоизм, так как конечная цель состоит в достижении благополучия одной фирмы. Социальному же маркетингу в большей степени присущ дух коллективизма, альтруизм, ориентирование на интересы общества.

При его реализации ведущая роль должна отводиться социологии управления, социальным технологиям, методам побуждения, а не понуждения: право принимать решение при этом остается за самим человеком. Это мотивация людей к решению важной для них проблемы, которую они не могут решить в одиночку, например, ограничить себя в еде, повысить свою двигательную активность или отказаться от употребления нецензурной лексики. Совместное, коллективное усилие («*Одной рукой узла не завяжешь*», «*Одному и у каши не спорю*», «*На мирú и смерть красна́*») – еще один социальный аспект в этом виде маркетинга. Культивируемые товары или услуги распространяются с использованием различных технологий социальной рекламы, не только призывающей к усвоению и освоению их, но и помогающей сделать это.

Критерии эффективности. Характер социального эффекта зависит от специфики той сферы социальной жизни, в которой применяется СМ. Наиболее часто СМ-проекты осуществляются в здравоохранении и экологии, образовании и культуре, жилищно-коммунальной сфере и сфере обслуживания, сферах занятости населения и социальной защиты, в спорте и туризме, отдыхе и

досуге, быту и повседневной жизни и т.д. В случае со здравоохранением социальным эффектом является уровень здоровья населения, улучшение демографической ситуации в стране, в случае с экологией – повышение качества жизни и экологической безопасности, в случае с образованием – рост профессионализма, качества рабочей силы и т.д.

Причем во всех случаях эффект оказывается значимым не только для конкретного получателя таких социальных услуг, но и для всего общества, от него выигрывают и поставщик товаров или услуг, для которого эффект заключается в поднятии престижа, создании внутренней мотивации у коллектива фирмы, получении кредита доверия к ней, обретении славы и т.п. Видимо, именно такое понимание отвечает представлению Б.М. Голодца относительно согласования посредством СМ потребностей и интересов различных субъектов. Поэтому важным становится *социальный эффект*, заменяющий прибыль в качестве цели маркетинга и главного критерия его эффективности.

Вышесказанное позволяет определить **социальный маркетинг** как такую разновидность маркетинга, который ориентирован на продвижение социально значимых товаров и услуг, на проведение в жизнь гуманитарных идей или новых стандартов поведения. Главной целью его является не получение прибыли, а улучшение качества жизни, повышение уровня культуры поведения и этичности во взаимоотношениях людей. Другими словами, основное назначение СМ заключается в *социальных инновациях*.

2.3. Реализация идеи социального маркетинга

Как пишет не раз приезжавшая в РФ профессор Кэрэн Фокс, еще в 70-е гг. возникла идея использования маркетинга, чтобы помочь людям приобрести хорошие привычки, которые сослужат им долгую службу и будут полезны для общества в целом. На Западе, в условиях демократии, гражданского общества, независимых СМИ, создающих питательную среду для гуманизации отношений между людьми и активизации самостоятельных инициатив, эта идея получила свое воплощение в виде разнообразных социальных проектов, которые широко используются не только в промышленно развитых странах, но и в странах третьего мира. Среди них проведение массовой вакцинации детей от дифтерии и других опасных болезней, пропаганда безопасного секса, профилактика домашнего насилия, реализация образовательных программ для женщин и детей и др.

Одновременно с этим сформировались новые социальные технологии, способные стать инструментарием социального маркетинга. Имеются в виду: социальная реклама, социальная диагностика, социальное регулирование, социальный менеджмент, артикуляция смыслов, проблемно-ситуационный подход и другие новые формы социального управления.

Наряду со все возрастающим количеством реализуемых социально-маркетинговых проектов, с расширением их рекламной и информационной поддержки в западных масс-медиа стала формироваться коммуникативная среда, способствующая приобщению к ней широких масс населения, углубленной

проработке идеи СМ, обмену опытом по ее реализации и т.д. В настоящее время имеется специализированный журнал «Social Marketing Journal», представленный и в Интернет (<http://socialmarketingjournal.com>), не говоря уже о соответствующих рубриках в традиционных журналах, посвященных маркетингу. Тематика социального маркетинга поддерживается в таких доступных мировому читателю сайтах и блогах, как «On Social Marketing and Social Change» Крейга Лефевра (Craig Lefebvre); «Spare Change Blog», «Five Resources for Social Marketing» и «Hands-On Social Marketing: A Step-by-Step» Недры Вейнрейч (Nedra Weinreich); «npMarketing Blog» (**np** – от англ. non profit – *бесприбыльный*). Марка Сиркина (Marc Sirkin); «Robin Hood Marketing» и VP в Network for Good (Amazon.com) Кати Андерсон (Katya Andresen); Selfish Giving и др.

В России это пионерское движение тоже начинает институализоваться. О первых шагах Сибирского центра поддержки общественных инициатив и о роли международных некоммерческих организаций в этом можно узнать из брошюры Елены Горяевой. Укажем также на создание сайта «Социальная реклама.ru», с разделом, посвященным социальному маркетингу; на возникновение независимой исследовательской компании «Инсомар» (Институт социального маркетинга, директор С.Р. Хайкин e-mail: khaikin@insomar.ru, office@insomar.ru); на создание в администрации Кемеровской области Управления социального маркетинга (начальник управления М.В. Полухин) и т.д. Появляются монографии и журналистские статьи, имеющие свое хождение в Интернет.

Помимо стихийных проявлений СМ-активности в нашей стране идея СМ начинает воплощаться и на вполне осознанной, целенаправленной основе. Появляются концепции возможного применения СМ в различных сферах общественной жизни. А.В. Решетников, например, выдвигает концепцию социального маркетинга в сфере обязательного медицинского страхования, А.И. Чунаков разработал концепцию социального маркетинга в системе местного самоуправления и т.д.

Однако, как справедливо замечает Е. Вагина, в России социальный маркетинг еще только начинает складываться, многие из проектов, претендующих на то, чтобы называться социально ориентированными программами, таковыми не являются. И далее она приводит примеры того, что, по ее мнению, можно было бы отнести к таким программам, которые на самом деле сводятся к продвижению обычных коммерческих продуктов в «упаковке» социальной заботы.

В качестве примера отметим, распространение в Хабаровском крае молочной продукции, изготовленной на двух предприятиях Владивостока. Используя визуальный образ симпатичных коровок с цветочками в наружной рекламе и телевизионных роликах, применяя другие ухищрения, производитель увеличил рост продаж одного завода в 7 раз, а другого – в 3,5 раза. Социальный аспект такого маркетинга проявился в том, что 10 копеек с каждой проданной бутылки молока отчислялись в фонд детских домов Хабаровска. Не исключено, что эта рекламная в своей основе акция обошлась значительно дешевле «раскрутки» продукции обычными способами. Одна из участниц разговора на вопрос

журналиста прямо заявляет, что вложения в социально ориентированный маркетинг коммерчески прибыльны поскольку без дополнительных увеличений рекламного бюджета гарантируют рост продаж.

Особый интерес вызывает последовательное и конструктивное проведение идеи СМ в сферу образования, где он становится *социальным маркетингом в образовании* (СМО).

Специфика образовательной сферы приводит к тому, что формирующийся внутри нее *образовательный маркетинг* приобретает черты не только коммерческого, но и социально-психологического механизма. Именно поэтому его важнейшими инструментальными средствами здесь могут стать социокультурный и социально-технологический подходы к образованию, включающие технологии социального регулирования и социального проектирования, адаптационные, педагогические, управленческие и организационные технологии, а также, мотивационные и инновационные дидактические методы и др.

Е.В. Смирнова, например, предлагает конкретную концепцию *СМ по организации системы экономического образования всех слоев населения России*, актуальность которого, по ее мнению, вызвана переходом экономики страны от государственного регулирования к рыночному механизму. Основными компонентами концепции стали: определение понятия СМ и интерпретация базовых процедур маркетинга применительно к решению указанной социальной проблемы на базе Новосибирского госуниверситета (процесса планирования, включающего определение целей СМ-программы, анализ СМ-среды, проведение исследований и выбор целевых групп рынка, разработка проекта стратегии и СМ-программы, планирование СМ-инструментов, а также процессы организации, проведения и контроля маркетинговых мероприятий).

В одной из своих работ нам удалось сформировать комплексную концепцию *СМ в сфере дополнительного профессионального образования*, представляющую, по сути, описание проекта действующей технологии. Ее слагаемыми стали системная концепция РОУ как предметной области маркетинга образовательных услуг, концепция проблематики такого маркетинга, концепция маркетинговой деятельности в сфере дополнительного профессионального образования, концепция технологии социального регулирования учебного процесса. Некоторые вопросы становления этого нового подхода в социологии управления рассмотрены нами в серии статей, приведенных в списке литературы.

Подводя итоги предварительному рассмотрению роли СМО, можно сделать некоторые замечания. Во-первых, общество обычно внедряет социальные инновации через систему образования, через искусство, но это очень длительные и сложные способы. В недавнем прошлом в СССР эту функцию небезрезультатно пытались осуществлять идеологические органы. Другим инновационным агентом могли бы стать СМИ, способные выступить в роли самостоятельного агента социализации. Но, к сожалению, они растрачивают свой потенциал на обслуживание власти и бизнеса, не желая осуществлять эту социальную функцию и идя на поводу у примитивных интересов наименее воспитанной части населения.

Поэтому именно СМ вынужден играть все большую роль в качестве основного канала проведения социальных инноваций в жизнь общества, вовлекая в свою сферу не только детей и молодежь, как это имеет место в случае с системой образования, но и наиболее ригидную, консервативную часть населения – взрослых.

Во-вторых, многих наших соотечественников такой непривычный подход может коробить, но в настоящий момент альтернативой ему может стать формирование еще менее привычного для нас гражданского общества, усиление местного самоуправления, обеспечение нравственности и социальной ответственности СМИ, пропаганда благотворительности и меценатства, выработка национальной идеи (важность которой, так и не смог оценить В.В. Путин, иронизируя по этому поводу на процедуре своего последнего в качестве президента страны послания Федеральному Собранию).

В-третьих, методологической основой СМО послужит системно-деятельностный подход, в отличие от комплекс-мерового, который обычно применяется в таких случаях. Это повысит согласованность и эффективность всей деятельности по приобщению молодежи к научно-техническому творчеству, к инновационной деятельности. Важнейшими факторами, способствующими этому, послужат единство цели и стандартность средств, явная представленность всей деятельности и ее компонентов как системы, организация работы в соответствии с едиными для всех участников и видов действий системными принципами, использование концепции ПСЛ в качестве ее общего каркаса.

В-четвертых, основными формами будут социальные, психологические, образовательные, информационные услуги, оказываемые, как правило, на бесплатной основе. Введением понятия «услуга» подчеркивается момент свободы выбора ее «клиентом», этим самым исключается навязывание каких-то решений объекту влияния. Другое дело, что его к этому будут призывать социальная реклама, мнение значимых других, общее социализующее влияние. Но это не исключает и явных формирующих воздействий, осуществляемых методами социального маркетинга: заинтересовывание, создание стимулирующих условий, мотивация, привлечение к выработке целей и др.

Таким образом, можно считать, что в более широком плане СМО является комплексной социальной технологией по формированию нового типа личности, противодействующей бизнес-технологии, которая посредством коммерческой рекламы сформировала «человека потребляющего» (пользуясь термином братьев Стругацких – «полностью неудовлетворенного кадавра»), а с помощью электронных СМИ – «человека с клиповым сознанием».

Особую актуальность исследование и применение технологий СМ приобретает в социальном государстве (каковыми по конституции являются Россия и Украина) при проведении им своей социальной политики, например, при реализации национальных проектов в сфере образования и здравоохранения, ЖКХ и АПК. Здесь СМ может помочь организовать проведение реформ в столь различных сферах жизни, усиливая их социальный эффект, привлекая к осуществлению широкие народные массы, восстанавливая их доверие к власти.

*«Кто умеет, делает;
кто не умеет, учит других;
а кто не умеет и этого, учит учителей».*
Л. Питер

Тема 3. Социальный маркетинг в сфере высшего образования

3.1. Проникновение маркетингового подхода в деятельность высшей школы

Высшее образование всего мира до начала 80-х годов прошлого столетия было практически полностью изолировано от действия рыночных механизмов. Идея его коммерциализации получила свое распространение в Западной Европе и США в 90-х годах. Тогда же возникли понятия образовательной услуги, рынка образовательных услуг, маркетинга образовательных услуг, которые постепенно становятся привычными и для России. Понятно, что авторами соответствующего подхода стали экономисты, которые в течение последних лет сформулировали достаточно отчетливую концепцию экономической деятельности вузов и экономического управления их деятельностью со стороны государства. Социальные аспекты особенностей функционирования вузов в новых условиях оставались в тени.

В качестве ведущих факторов, обусловивших развитие рыночных отношений в сфере высшего образования, называют: приобретение знанием статуса основного капитала в обществе, диверсификацию источников финансирования образования, изменение роли государства в сфере образования, распространение неоконсервативной идеологии, развитие новых информационных технологий.

Главным было осознание того факта, что образование ведет к повышению производительности труда работников, возрастанию их вклада в национальный доход, хотя это и требует повышения их заработной платы. Косвенными социальными выгодами от образования становилось повышение общей культуры населения, снижение преступности, достижение большего социального согласия, распространение технологических инноваций. А поскольку от повышения уровня образования выигрывают и человек, и все общество, это позволяло считать знания товаром, а их передачу – образовательной услугой, которые должны быть оплачены и человеком и государством. Другими словами, система образования стала претендовать на часть прибыли, которую получали эти субъекты.

Эта тенденция получила свое оформление в двух основных подходах к осознанию роли экономических механизмов в высшем образовании. Первый из них связан с выработкой экономической политики государства в отношении высшей школы, а второй – с освоением идеологии маркетингового подхода в деятельности отдельных вузов.

Вопросам анализа экономической политики государства и вузов посвящены труды Н.А. Александровой, Г.В. Балашова, Е.Н. Богачева, Ю.С. Васильева, Н.М. Виноградова, А.А. Воронина, А.И. Галагана, В.В. Глухова, С. Джалалова, С.А. Дятлова, Ю.М. Забродина, И.Б. Ильинского, В.И. Ерошина, Е.Г. Ефимовой, Е.Н. Жильцова, В.М. Зуева, В.Г. Кинелева, А.К. Ключева, В.Ю. Кокорева, М.В. Никитина, П.Н. Новикова, Ю.Г. Татура, А.Н. Тихонова, М.П. Федорова, А.В. Федотова, Ю.В. Шленова, В.П. Щетинина, Л.И. Якобсона и др.

Среди зарубежных авторов отметим работы Ф. Байи, М.Дж. Баумена, Х. Бухбиндера, Д. Белла, Дж.С. Беккера, Г. Вильямса, М. Вудхола, Б. Вульфа, Е.Ф. Денисона, С. Дженкса, М. Кейзера, О. Кивинена, Р. Мэрриса, Дж. Неве, Ж.Ж. Поля, Р. Ринне, С. Рула, Д. Стейджера, Д. Уилера, Ф. Фостера, Р. Хавемана, Н. Хикса, Д. Хегью, Т. Шевалье, Т.В. Шульца, Ж.К. Эйхера и многих других исследователей.

На разработке маркетингового подхода в образовании сосредоточили свое внимание Т. Бабушкина, Е.А. Баразгова, Н.А. Баранник, А.С. Баталов, М.М. Волкова, А.Е. Долганов, С.А. Зайчикова, Г.Е. Зборовский, А.Б. Звездова, В.Н. Зотов, В.В. Иванов, И. Иванова, И.Е. Ильичев, Ю. Кириллина, Н. Клычевская, О.В. Козловская, Н. Кольчевская, И. Кратко, А.Ю. Лазарев, И.И. Лазарева, Л. Латышева, В. Лебедев, М. Лукашенко, В.Л. Малинин, В.Ф. Мануйлов, М.В. Никитин, И.А. Павлов, Н. Ованесян, А.П. Панкрухин, С. Пищулин, И.И. Пучков, Б. Рябушкин, К.А. Сагинов, О.В. Сагинова, Н. Саликова, В.А. Самойлов, Д.В. Склянов, Е.И. Скрипак, Т.В. Старостина, М.В. Ушакова, И. Шахриманьян, Е.А. Шуклина, В.П. Щетинин, А. Эфендиев и др. Однако их интерес вызывает преимущественно маркетинг образовательных услуг.

При этом гораздо меньше внимания уделяется работе вуза на рынке труда специалистов, где тоже можно говорить о формировании соответствующего маркетинга. И хотя за последние 15 лет вопросам рынка труда (в том числе труда молодежи) посвящено много материалов, подготовленных социологами, экономистами, работниками службы занятости, эффективной концепции работы с выпускниками вузов в них так и не предложено, что вызвано, видимо, отсутствием прямой экономической выгоды от их трудоустройства для субъектов рынка труда. А поскольку этот рынок не является коммерческим, постольку он пока остается изначально социальным.

В связи с этим укажем на публикации, посвященные маркетингу труда специалистов, носящие, скорее, альтруистический, нежели прагматический характер. Среди них работы В. Бесединой, В.С. Буланова, Н.В. Гончаровой, С.А. Ершова, А. Игулус, Е.Д. Катульского, А.В. Кашепова, В. Квасницкого, О. Кузнецовой, Р. Колосовой, О. Морозовой, Т. Разумовой, Е. Рыковой, И. Чистякова, О.В. Шиняевой, В. Шкаредного, В.С. Шуваловой и др.

При этом на пути практического освоения образовательной сферой принципов, приемов и правил маркетингового подхода встает ряд трудностей социально-психологического и ценностно-нравственного плана.

Во-первых, порой такому освоению препятствует инерция стереотипов: многих родителей студентов коробит необходимость оплаты за традиционно

«бесплатное» обучение, не для всех работников образования приемлемы взаимоотношения рыночного типа, среди руководства вузов нередко отсутствует необходимая гибкость мышления и находчивость, для специалистов функциональных служб вуза непривычен переход к рыночной активности после размеренной жизни наемного работника. М.В. Никитин и Ю.С. Поляк в связи с этим замечают, что мы можем не принимать иностранное слово «маркетинг», но не можем игнорировать явление, им обозначаемое. Для преодоления инерции уместны разъяснительная работа среди работников образования, показ на реальных примерах успешных результатов маркетинговой деятельности, освоение чужого положительного опыта и др.

Во-вторых, маркетинговый подход, получающий заметное развитие во многих областях деятельности, в очень малой степени коснулся образования. Это связано с отсутствием рыночных традиций и опыта коммерческих отношений в данной сфере. Не следует путать ее тотальную коммерциализацию, протекающую преимущественно в стиле начальной капитализации, для которой характерна неразборчивость в средствах, с цивилизованным рыночным подходом, опирающимся на релевантную (в наибольшей мере соответствующую) ему методологию маркетинга.

Одна из причин подобной сдержанности с внедрением маркетинга заключается в опасении разрушить традиционно гуманистические, лишенные меркантильности отношения в такой деликатной сфере, как образование. «Безусловно, – пишет А.П. Панкрухин, – многих настораживает (и обоснованно) опасность того, что рынок продиктует образованию сугубо утилитарные, узко прагматические требования, не даст развернуться фундаментализации образования, гуманизировать его. Еще предстоит найти эффективные способы нейтрализации этой опасности, равно как и опасности утраты (неприобретения) собственного, российского лица системы образования в условиях объективно действующей тенденции к его интернационализации». Вместе с тем автор выражает надежду, что развитый национальный рынок отвергнет рыночную близорукость, а маркетинг поможет ее избежать.

В-третьих, большое влияние на внедрение маркетингового подхода оказывают общие тенденции развития российской и украинской государственности и экономических институтов. Обращает на себя внимание взаимно противоположное направление развития государственных систем ведущих стран мира и России с Украиной.

Первые пытаются ужесточить свои законы и ограничить произвол монополистов, национализировать стратегически важные отрасли и ввести плановый подход в различных сферах деятельности, интегрироваться в межнациональные союзы и усилить социальную защиту населения, а в России и Украине процессы идут самотеком и в обратном направлении. Складывается впечатление, что мы стремимся выйти не на те рубежи, которые будут достигнуты развитыми странами в ближайшем будущем, а пытаемся воспроизвести модель капитализма, каким он был в конце XIX в. Хотя многие достижения, особенно в сфере образования, могли бы послужить хорошей стартовой площадкой для

обеспечения вполне конкурентоспособного будущего образовательным системам наших двух стран на международном уровне.

3.2. Объект и предмет маркетинга в сфере высшего образования

Важнейшим компонентом маркетинга как комплексной деятельности, является его объект и предмет. Переходя к их рассмотрению, мы тем самым используем основные понятия и представления объектно-предметного подхода.

Что же будет объектом маркетинга в образовательной сфере, что противостоит маркетологу или маркетинговой службе вуза как субъектам в их деятельности? Напрашивается такой ответ: в широком смысле им противостоит само *образование*. Вообще интерес к образованию обостряется в кризисные периоды существования общества, когда возникают вопросы: как быть, куда идти дальше? На поверхности общественной жизни они нередко принимают форму конкретных проблем экономического и политического реформирования, смены мировоззренческих идеалов и нравственных ценностей, национального самосознания и т.д. Но их решение упирается в знание, понимание, осмысление реальных процессов, в то, что охватывается одним словом – образование.

Между тем, пытаясь дать определение этому привычному и, казалось бы, самоочевидному понятию, приходится сталкиваться, как это обычно бывает в социологии, с его сложностью и неоднозначностью (полисемичностью). Это предполагает множественность точек зрения на него и вызванное подобным обстоятельством многообразие его определений.

Во-первых, ему присуща явно не разводимая дихотомия, которая состоит в том, что, с одной стороны, образование присуще *личности*, являясь целенаправленным, рационально организованным стержневым процессом ее социализации, а с другой, – присуще *обществу*, где оно выступает в роли социального института, системы образования, образовательной сферы деятельности и др.

Во-вторых, понятие образования в первом смысле двухаспектно: оно одновременно обозначает и *процесс* формирования (образовывания) личности и его *результат*. Это вносит некоторую путаницу в понимание того, о чем идет речь, особенно, если отсутствует соответствующий контекст его употребления. Причем смысл (идея) образования как процесса, по мнению Н.С. Рыбакова, проявляется в четырех основных параметрах (лучше было бы сказать *ипостасях*):

- а) образование есть смысловое, культурологическое, идейное вхождение человека в мир;
- б) образование есть постижение человеком смыслов бытия;
- в) образование есть обретение человеком собственного *образа*, уникальной личности, специфического образа жизни и самовыражения;
- г) образование есть пробуждение и становление духовности человека.

Образование во втором смысле – это, как говорится, *то, что остается, когда все выученное забыто*.

В-третьих, образование, являясь элементом общества, находится в сфере интересов различных научных и практических направлений и в каждом из них оно проявляет лишь одну свою грань. Так, с точки зрения системного подхода

речь ведется о *системе образования*, с точки зрения деятельностного подхода – об *образовательной сфере* деятельности, с точки зрения социального подхода – о *стадии дотрудовой социализации*, с точки зрения аксиологического подхода – о *процессе трансляции ценностей* и т.д.

В-четвертых, с точки зрения социологии образование является *социальным институтом* и обладает педагогическим, социологическим, когнитологическим, экономическим, идеологическим, культурологическим и другими аспектами. В каждом из них оно предстает одной из своих сторон, выступая, в виде обучения и воспитания в педагогическом аспекте, социализации личности в социологическом аспекте, процесса передачи и усвоения знаний в когнитологическом аспекте, процесса подготовки кадров в экономическом аспекте и т.д.

В-пятых, с точки зрения системного подхода образование является многокачественной, полиструктурной, полифункциональной, многосценарной *системой*, входящей составным компонентом в различные надсистемы общества, в каждой из которых оно играет специфическую роль. В частности, образование является подсистемой культуры и обладает при этом специфическими свойствами, структурой, функциями и сценарием функционирования, что позволяет говорить о наличии у него определенных характеристического, структурного, функционального и сценарного обликов.

Поскольку образование выступает объектом различных научных и практических подходов, выделим среди них те, которые являются смежными по объекту с маркетингом в образовании: *социологию образования* и *социологию управления*. Их предметы, т.е. стороны, грани общего объекта, во многом пересекаются.

Действительно, предметом *социологии образования* служат:

- а) проблемы социального познания, социального воспитания, социализации, функционирования и развития социальных институтов образования;
- б) принципы, механизмы, технологии процесса обучения;
- в) состояние и динамика социокультурных процессов в сфере образования, закономерности и тенденции развития системы образования;
- г) взаимодействие образования с социальной средой жизнедеятельности учащихся, с другими сферами общественной жизни;
- д) государственная политика в сфере образования и др.

В состав предмета *социологии управления образованием* входят:

- а) объекты управления: государственные и общественные организации, различные социальные группы, связанные с образовательной сферой жизни общества с учетом специфики их интересов;
- б) организация системы и процессов управления образованием на национальном, региональном, местном и локальном (внутри отдельного образовательного учреждения) уровнях с учетом сложившихся в обществе отношений;
- в) социальные цели управления, парадигмы и стандарты образовательной деятельности, индикаторы и показатели, используемые для ее диагностики и прогнозирования;

г) весь комплекс подготовки и использования управленческих кадров, отношения в органах управления образованием, вопросы дисциплины, исполнительности, мотивации и стимулирования работников образовательной сферы и т.п.

Имеет свою точку зрения на образование и *маркетинг в сфере образования*. Однако в отличие от двух предыдущих, он является не столько научным, сколько практическим видом деятельности, тем не менее, требующим своего теоретико-методологического осмысления. Он акцентирует свое внимание не только на экономической, но и на социальной стороне образовательной сферы, формируя при этом специфическое видение ее, выделяя в ней свой предмет. Таким видением служат модели рынка образовательных услуг и рынка труда специалистов, играющие роль внешних, пограничных зон системы образования (говоря системным языком, – ее входа и выхода). Естественно, что и внутренние проблемы образования входят в зону его интересов.

Поэтому к предмету *маркетинга в сфере образования* можно отнести:

- а) структуру и особенности функционирования рынков образовательных услуг и труда специалистов;
- б) механизмы формирования спроса и предложения на образовательные услуги;
- в) критерии и методы оценки качества подготовки специалистов;
- г) состав и специфику оказания образовательных услуг и услуг по трудоустройству;
- д) стратегии поведения вузов на рынках образовательных услуг и труда специалистов;
- е) подходы к удовлетворению потребности молодых людей в получении образования и работодателей в получении высококвалифицированных специалистов;
- ж) вопросы приведения образовательной деятельности вуза в соответствие с требованиями рынков;
- з) формирование рекламной, ценовой, конкурентной и других политик вузов;
- и) осуществление профессионально-деловой, социально-психологической и ценностно-нравственной адаптации студентов к рыночным условиям и будущей работе;
- к) учебную и трудовую мотивацию учащейся молодежи;
- л) содействие в ПСО и трудоустройстве выпускников;
- м) социальную логику потоков молодежи, как поступающей в вузы, так и направляющейся к месту работы, и т.д.

Из приведенных перечней видно, что, предмет социологии образования близок к предмету социологии управления образованием, а зачастую и совпадает с ним. Однако оба они не перекрывают предмета маркетинга в сфере образования.

Между тем маркетинговая деятельность, как и всякая сложная деятельность, многопредметна, т.е. ориентирована сразу на множество своих частных

предметов, организованная совокупность которых и составляет ее **предметную область**. Действительно, из перечисленных выше сторон образования, на которые ориентирован социальный маркетинг, может быть сформирован целый комплекс относительно самостоятельных предметов, отвечающих различным разделам маркетинга. Поэтому-то сложность и многообразие предмета позволяет говорить, не о единичном предмете, а о целой *предметной области*, в которой субъект осуществляет свою деятельность. Разные виды деятельности обладаются предметными областями различного типа: для торговли – это рынок, для строительства – это строительная площадка, для военного дела – это поле боя и т.д.

Однако такое бессистемное собрание вопросов и элементов не дает единого, взаимосвязанного представления того, на что же нацелен социальный маркетинг, как один из видов практической деятельности. Требуется приведение такого эклектичного набора частных предметов в систему. Наиболее эффективным способом этого служит разработка некой схемы (схематизация), в роли которой чаще всего используют модель предметной области.

3.3. Рыночное позиционирование вуза

Каждый вуз является субъектом двух основных рынков – РОУ и РТС, что предполагает проведение им маркетинговой политики на каждом из них. Однако специфика образовательной деятельности при всей рыночности возникающих отношений в значительной мере остается не столько экономической, сколько социальной. Действительно, высшая школа, предоставляя образовательные услуги, готовя квалифицированные кадры для хозяйства страны, используя в процессе подготовки образовательные, организационные, управленческие технологии, взаимодействуя с большим количеством людей, улучшает социальное самочувствие значительного слоя наших сограждан и повышает их культурный уровень.

Вместе с тем многие вузы выступают в двух ипостасях, позволяющих им играть различные роли на региональном и национальном РОУ и РТС. Так, БГТУ им. В.Г. Шухова, являясь единственным техническим вузом региона, в первом случае выступает в роли политехнического института, обеспечивающего подготовку инженерных кадров по спектру наиболее востребованных в Белгородской области инженерно-технических профессий. Во втором случае он играет роль специализированного вуза по подготовке ИТР для промышленности строительных материалов всей страны.

Такая двойственность подразумевает двойственную маркетинговую политику, которая во многом совпадает с функциями социального менеджмента.

Кроме того, имеется еще несколько ориентаций СМО: довузовская и послеузовская, внутренняя и внешняя (см. пояснения к рис. 20).

Довузовская ориентация (довузовский социальный маркетинг) предполагает формирование и проведение определенной маркетинговой политики на

РОУ с учащимися средних школ, ПТУ, ссузов. Это направление тесно связано с маркетингом образовательных услуг.

Послевузовская ориентация (послевузовский социальный маркетинг) предполагает формирование и проведение определенной маркетинговой политики на РТС с выпускниками, работодателями, кадровыми агентствами и др. Это направление тесно связано с маркетингом труда специалистов.

Работа по обоим этим направлениям в значительной мере носит опережающий характер, предполагая общение со старшеклассниками до окончания ими средней школы и старшекурсниками до окончания ими вуза.

Внутренняя ориентация (внутренний социальный маркетинг) предполагает формирование и проведение определенной внутривузовской маркетинговой политики, регулирующей активность подразделений вуза и студенческого контингента. Понятно ведь, что без оптимального перераспределения и накопления внутренних ресурсов, без надежных технологий, без квалифицированного и ответственного персонала любые, даже самые привлекательные мероприятия во внешней среде вуза, не смогут быть реализованы.

Внешняя ориентация (внешний социальный маркетинг) предполагает формирование и проведение определенной маркетинговой политики во внешней социальной среде вузом как целым. Этот вид СМО призван решать задачи социального партнерства вуза с органами власти, общественными организациями, СМИ и др.

Внешний маркетинг тесно связан с до- и послевузовским маркетингом, поскольку предполагает взаимодействие с целевыми аудиториями обоих рынков: администрациями средних школ, школьниками, их родителями, выступающих в роли субъектов РОУ, а также с упоминавшимися выше субъектами РТС.

С другой стороны, имеется связь и между самими до- и послевузовскими видами маркетинга, которая вызвана не только наличием корреляций между динамиками обоих рынков (РОУ и РТС), но и большим сходством технологий маркетинга на каждом из них. Имеются в виду следующие факторы:

а) значительное сходство ключевых проблем, стоящих перед выпускниками учебных заведений на обоих рынках (табл. 28);

Таблица 28

Примеры рыночных проблем учащейся молодежи

Проблемы выпускника средней школы на РОУ	Проблемы выпускника вуза на РТС
Проблема первичного профессионального определения	Проблема вторичного профессионального определения
Проблема ориентирования на РОУ	Проблема ориентирования на РТС
Проблема мотивации при поступлении в вуз	Проблема мотивации при поиске работы
Проблема адаптации к учебе в вузе	Проблема адаптации к работе

б) сходство сценария и наличие общих процедур в составе маркетинга образовательных услуг и маркетинга труда специалистов;

в) единство объекта обоих видов маркетинговой деятельности (контингента: поступающих – обучающихся – выпускаемых);

г) наличие тесной взаимосвязи не только процессов, но и результатов обоих видов маркетинга.

Наряду с отмеченными выше можно выделить еще два взаимно дополняющих направления – стабилизационное и инновационное, задающие ориентацию преследующего свои цели маркетинга (табл. 29).

Таблица 29

Основные направления организации и управления в маркетинге

Направления	Внутреннее	Внешнее
Стабилизационное	Стабилизация внутренней среды	Стабилизация внешней среды
Инновационное	Инновации во внутренней среде	Инновации во внешней среде

Стабилизационное направление призвано удерживать обстановку как во внешней, так и во внутренней среде в определенных допустимых границах. Во *внешней* среде она нацелена на поддержание баланса:

- а) между спросом и предложением на услуги вуза на РОУ;
- б) между спросом и предложением выпускников вуза на РТС;
- в) между конъюнктурой на обоих рынках в своих сегментах.

Обеспечение баланса между спросом и предложением как на каждом из рынков, так и между рынками возможно различными способами, важнейшим из которых должно стать регулирование параметров местных рынков региональными органами власти, СЗН.

Во *внутренней* среде стабилизационное направление призвано поддерживать ритмичность учебного процесса, сохранять на должном уровне морально-психологический климат в вузе и учебных группах, обеспечивать высокое качество оказания образовательных услуг и т.д.

Инновационное направление во *внешней* среде нацелено на разработку взвешенной маркетинговой политики на рынках, учитывающей колебания конъюнктуры и прогнозы на будущие изменения. Имеются в виду развитие различных форм социального партнерства, освоение новых сегментов рынков, выход на международное образовательное пространство, международная аккредитация профессий, по которым ведется подготовка и т.д.

Во *внутренней* среде инновационное направление предполагает совершенствование образовательного процесса, повышение его качества, снижение издержек в деятельности вуза, освоение новых видов образовательных услуг.

Таким образом, организационно-управленческая функция маркетинга обеспечивает целенаправленное регулирование как внутренней, так и внешней деятельности вуза для получения максимального социально-экономического эффекта в результате удовлетворения интересов обучающихся, общества, государства, а также своих собственных интересов.

Кроме того, заметим, что СМО расщепляется на две разновидности: *социально-организационную* (работа с группами и потоками людей) и *социально-*

личностную (работа с индивидами), в основе которых лежат дифференцированный и индивидуальный подходы.

3.4. Предпосылки становления социально-маркетинговой службы в вузе

Становление работы по содействию в трудоустройстве выпускников вузов. Поскольку, как отмечалось выше, деятельность вуза на РТС изначально носила некоммерческий, социально-маркетинговый характер, можно попытаться использовать накопленный при ее становлении опыт для формирования всех трех разновидностей СМ вуза. Такова первая причина обращения к анализу процесса становления работы по содействию в трудоустройстве выпускников вузов

С другой стороны, организация любой деятельности определяется конечной целью, т.е. образом желаемого результата. Таким результатом для вуза является трудоустройство своих выпускников. В противном случае он рискует оказаться производителем безработных. Между тем основное внимание до сих пор сосредоточено на наборе студентов, поскольку именно от него зависит финансовое благополучие вуза. Вопросы трудоустройства выпускников решаются по остаточному принципу, поскольку не дают вузам непосредственного экономического эффекта. Вместе с тем политика государства и вузов в отношении к трудоустройству выпускников за последние десятилетия претерпела определенную эволюцию, в которой можно выделить ряд стадий.

На *первой* из них, предшествовавшей началу реформ в СССР, такое трудоустройство осуществлялось почти автоматически, когда вузы обеспечивали заявки предприятий и выполняли спускаемые сверху разрядки.

На *второй стадии*, после начала реформ, вузы ушли с постепенно оформляющегося РТС и перестали обращать внимание на трудоустройство своих выпускников. В большей мере это коснулось университетов и в меньшей – специализированных (профильных, отраслевых) вузов. Лишь небольшая их доля (и БГТУ им. В.Г. Шухова в их числе) пыталась сохранить традиции распределения. Справедливости ради стоит отметить, что и условия для этого складывались крайне неблагоприятные.

Между тем ситуация на рынке труда стала принимать все более тревожный характер. По достаточно оптимистичным официальным оценкам на 2000 г. не менее 10% молодых специалистов было зарегистрировано в качестве безработных (по Белгородской области их доля в 2001 г. составила свыше 20%). Около 40% из них пытались устроиться на работу, не связанную с полученной специальностью. А с учетом того, что официально зарегистрированная безработица всегда значительно ниже реальной, ситуация выглядела еще менее радужной.

Поэтому на *третьей стадии*, началось медленное восстановление внимания государства и вузов к проблеме трудоустройства молодых специалистов. Основными мотивами такого поворота, осуществляемого, в частности российским правительством, стали следующие обстоятельства.

Во-первых, осознание Министерством труда и социального развития РФ кризисного положения на рынке труда выпускников профессиональных учеб-

ных заведений, грозящего тяжелыми экономическими и социальными последствиями.

Во-вторых, осознание Министерством образования и науки РФ необходимости решения этой проблемы, чреватой дискредитацией, если не полным развалом, высшей школы как стратегически важного для страны социального института.

В-третьих, осознание наиболее прогрессивными вузами важности содействия в трудоустройстве своих выпускников, ибо без обеспечения устойчивого «сбыта» такой «готовой продукции», процесс ее «производства» рискует привести к быстрому насыщению РТС, а значит, и к невостребованности самих вузов.

Четвертая стадия, видимо, только наступает и связана она с разразившимся экономическим кризисом, с одной стороны, и намерением правительства в несколько раз уменьшить количество вузов, с другой стороны.

Причем позиции, занимаемые вузами в этом вопросе, далеко не равнозначны. Вузы федерального значения финансируются преимущественно из федерального бюджета и в трудоустройстве их выпускников заинтересованы государственные органы. Вузы регионального значения обслуживают региональный РТС (готовя учителей, агрономов, врачей, социальных работников и др.), в их финансирование дает вклад региональный бюджет, а распределение выпускников учитывает в первую очередь потребности региона. Третья же категория вузов занимает промежуточное положение (к ней, в частности, относятся и БГТУ им. В.Г. Шухова), они вынуждены проявлять большую изобретательность для своего финансирования, хотя многие из них и готовят специалистов для целых отраслей экономики. Этим учебным заведениям труднее и распределять своих выпускников.

Своеобразие ситуации состоит в том, что кроме самих вузов их выпускникам никто всерьез не поможет: СЗН работает только на узком региональном и муниципальном пространстве. Рыночные же механизмы регулирования занятости еще не заработали, а возможно, что в этой сфере на них и не следует особенно уповать. Другие имеющиеся возможности, например, базы вакансий в Интернет, сеть межрегионального обмена вакансиями и тому подобное, еще только формируются, и обеспечить массовое трудоустройство молодых специалистов по всей территории России им вряд ли под силу, а набирающий обороты кризис высокими темпами усиливает безработицу.

Предпринимаемые усилия по исправлению дисбаланса между РОУ и РТС рассмотрим на примере действий российского правительства в лице Министерства образования и науки РФ и Министерства труда и социального развития РФ.

Понимание комплексного характера проблемы потребовало объединения усилий этих ведомств и вузов, которые до этого пытались одолеть ее по отдельности. Активность министерств нашла свое отражение в целой серии нормативных документов, призывающих к поиску решений указанного вопроса и регламентирующих проведение согласованных действий обоих ведомств в

данном направлении. Так, в соответствии с совместным приказом Министерства образования и науки РФ и Министерства труда и социального развития РФ от 04.12.1999 г. № 462 / 175 «О мерах по эффективному функционированию системы содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных учреждений и адаптации их к рынку труда» ведущие вузы России приступили к формированию центров, специализированных отделов и лабораторий по содействию в трудоустройстве своих выпускников. В их числе БГТУ им. В.Г. Шухова, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Воронежский государственный архитектурно-строительный университет, Пензенский государственный архитектурно-строительный университет, Таганрогский радиотехнический университет, Ульяновский государственный университет и ряд других.

На первых порах соответствующие функции осуществляли студенческие отделы кадров, студенческие профкомы, кафедры социологии, позже начали создаваться социологические лаборатории, центры студенческой занятости, деятельность которых сначала носила келейный характер и сосредотачивалась преимущественно на разработке различных методических пособий и реализации функций учета. Так, социологическая лаборатория Ульяновского государственного университета, начиная с 1991 г., регулярно проводит оперативные исследования по выявлению перспективных специальностей и прогнозированию спроса на специалистов – выпускников университета. Работа осуществляется по нескольким направлениям, в том числе непосредственно с организациями – заказчиками, с одной стороны, и со студентами университета – с другой.

Руководство указанных учебных заведений, видимо, раньше других поняло, что забота о трудоустройстве своих питомцев – это не только социально-ориентированный и государственный подход к решению проблемы, это еще и серьезное конкурентное преимущество таких вузов на РОУ. Действительно, от того, кто первым начнет применять маркетинговые технологии при работе на РОУ и РТС, кто первым обеспечит эффективность реализации полного цикла: *набор абитуриентов → подготовка студентов → трудоустройство выпускников*, тот обеспечит себе лучшие стартовые позиции в условиях демографического кризиса и экспансии центральных вузов на периферию.

Однако на пути реализации отмеченного приказа возникли трудности с определением реального статуса и роли таких подразделений в структуре вуза, с постановкой задач и функций, реализуемых ими, с порядком их финансирования и ряд других. Это привело к тому, что массового характера движение по созданию структурных подразделений, способствующих трудоустройству выпускников, не получило. Всего за период с конца 1999 г. до середины 2001 г. они были созданы лишь в 183 вузах.

Тем не менее, за последующие годы проявилась устойчивая динамика роста численности таких подразделений в 342 вузах, подведомственных Министерству образования и науки РФ, куда не вошли негосударственные, ведомственные и муниципальные вузы (табл. 30).

*Динамика роста численности центров содействия трудоустройству
выпускников вузов*

Годы	2005	2006	2007
Количество центров	245	261	276

Поэтому в целях научно-методического и организационно-институционального обеспечения начатого процесса по вовлечению вузов в движение по трудоустройству своих питомцев, а также для придания ему большей массовости и целенаправленности в 2000 г. была разработана «Межведомственная программа содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования», утвержденная руководителями обоих ведомств. Задачи, поставленные в программе, предполагали создание в системе образования службы профессиональной ориентации, системы информирования студентов, сети региональных и вузовских центров содействия трудоустройству выпускников, системы дополнительного профессионального образования и переподготовки учащейся молодежи.

Тем не менее, каждое из созданных в вузах подразделений начало такую работу, но осуществляло ее по собственному усмотрению. В основном их усилия были сосредоточены на двух направлениях: на осуществлении мониторинга за поведением выпускников в плане самостоятельного трудоустройства и на разработке организационно-методических документов по работе со студентами в плане содействия их занятости после окончания вуза.

Для снятия неясностей и получения ответов на многие встающие перед вузами вопросы в «Рекомендациях по проведению организационно-методической работы в области содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников учреждений высшего профессионального образования», распространенных по вузам страны письмом Минобразования и науки РФ от 10.01.2001 г. № 39-52-1 ин / 39-16, предлагалось взять за образец деятельность и организационную структуру Центра содействия занятости учащейся молодежи (ЦСЗУМ) МГТУ им. Н.Э. Баумана. Центр этот был создан приказом Министерства образования РФ от 12.05.1999 г. № 1283 в качестве структурного подразделения этого университета и стал ведущим по данной проблематике, взяв на себя функции координации организационно-методической деятельности аналогичных подразделений всех вузов страны.

Достаточно независимо от этого под эгидой Управления по делам молодежи Минобразования и науки РФ начала реализовываться федеральная целевая программа «Молодежь России», одно из направлений которой было нацелено на создание и расширение на региональном и муниципальном уровнях сети молодежных бирж труда, студенческих центров занятости, молодежных кадровых агентств и других организаций, помогающих Службе занятости в трудоустройстве молодежи. Другое направление этой программы предусматривало оказание поддержки в организации молодежных предприятий и учреждений в

сфере занятости и предпринимательства, что должно было снизить остроту ситуации, возникшей на РТС.

Однако положение дел в сфере трудоустройства молодых специалистов продолжало ухудшаться. Согласно прогнозу Минтруда и социального развития РФ в период 2002–2005 гг. до 40% выпускников профессиональных учебных заведений не смогли бы найти работу по полученной специальности. Отмечая эту тревожную тенденцию, Первый заместитель министра образования РФ в своем письме ректорам подведомственных вузов от 16.07.2001 г. № 39-56-56 ин / 39-20 довел до них задачу, о необходимости к апрелю 2002 г. создать во всех вузах страны центры содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников учреждений высшего профессионального образования, располагающие компьютерными банками данных по спросу и предложению квалифицированной рабочей силы, имеющие выход в Интернет для расширения географии трудоустройства.

В свою очередь Министерство труда и социального развития РФ, преследуя цели трудоустройства более широкого контингента безработных, издало приказ от 16.02.2001 г. № 21 «Об утверждении Положения о реализации мероприятий по содействию занятости населения и направлениях расходования средств федерального бюджета», призванный упорядочить направления и формы деятельности подразделений Службы занятости, а также определить основные способы финансирования проводимых работ. Несколько позже была откорректирована и письмом первого заместителя министра труда и социального развития РФ от 31.05.2001 г. № 4121-ВР доведена до своих органов на местах «Концепция профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки безработных граждан и незанятого населения Российской Федерации».

Возникли предпосылки для скоординированного решения проблемы на низовом уровне силами вузов и региональных СЗН. Одними из тех, кто, предвидя указанную тенденцию, начал укреплять межведомственные связи стали БелГТАСМ (ныне БГТУ им. В.Г. Шухова) и Департамент федеральной государственной службы занятости населения (ДФГСЗН) по Белгородской области. Не случайно в 1994 г. их совместными усилиями был создан Белгородский учебный центр занятости населения, начавший освоение перспективных маркетинговых технологий, важных не только для нужд учебного центра, но и для университета. В их числе технологии дополнительного образования студентов, информационно-рекламной деятельности на региональном РОУ, профориентационной и психологической поддержки учащихся, социально-экономических исследований рынка труда и др.

Новый импульс кампания по содействию занятости молодых специалистов получила летом 2002 г., когда в соответствии с решением коллегии Минобрнауки РФ от 25.09.2001 г. № 14 / 1 о программе «Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования», письмом Минтруда и социального развития РФ от 21.09.2001 г. № 6770 – ВР «О содействии занятости выпускников учреждений профессионального образования», письмом первого заместителя министра об-

разования и науки РФ от 22.05.2002 г. № 39-52-35 ин / 39-13 «Об информационном и консультационно-справочном обеспечении Центров содействия занятости и трудоустройству выпускников вузов» и в соответствии с положением «Об информационно-консультационном пункте в высшем учебном заведении при организационной поддержке Департамента федеральной государственной службы занятости населения» была начата работа по созданию информационно-консультационных пунктов в белгородских вузах.

Более того, в соответствии с планом работы коллегия Минтруда и социального развития РФ предполагала рассмотреть вопрос «О мерах по совершенствованию механизма взаимодействия рынка труда и РОУ с учётом удовлетворения спроса организаций на квалифицированную рабочую силу в профессионально-квалификационном разрезе» с участием Белгородской области.

Позже Минобразования и науки РФ начал выделять гранты под самосовершенствование вузов, в том числе под воспитательную и социальную работу со студентами. Началось проведение межвузовских семинаров, установление контактов с региональными службами занятости населения, все шире использовалось информирование студентов о состоянии регионального и местного рынка труда, приступили к работе вузовские психологи-профконсультанты.

Показательны тематики конференций последнего времени, посвящаемых проблемам вузов в современных условиях, включая проблемы трудоустройства выпускников. Отметим лишь некоторые из них, проводимые по инициативе различных вузов страны: «Управление университетами в период экономических и социальных реформ» – Ивановский государственный экономический университет (Иваново, 2001); «Современные технологии управления образованием» – Институт управления и экономики (Санкт-Петербург, 2003); «Проблемы создания и функционирования центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования» – Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна (Санкт-Петербург, 2003); «Научно-методические и практические аспекты подготовки специалистов в современном техническом вузе» – Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова (Белгород, 2003); «Инновационные технологии в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования» – Южный Российский государственный технологический университет (Новочеркасск, 2004); «Диагностика и прогнозирование социальных процессов» – Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова (Белгород, 2005); «Опыт, проблемы, перспективы и качество высшего инженерного образования» – Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова (Белгород, 2006); «Современная система непрерывного профессионального образования: организационно-методическое обеспечение и технологии» – Воронежский государственный архитектурно-строительный университет (Воронеж, 2007) и многие другие.

Актуальность организации в вузах специализированной социально-маркетинговой службы. Рыночные условия и новое понимание роли образования в ПСЛ требует и новых подходов к управлению образовательным процессом в деятельности вуза. Современное положение в сфере высшего образования, проблема демографического кризиса, приводящего к недобору студентов, требует усиления внимания к маркетинговой деятельности, инструментом которой могла бы стать специализированная социально-маркетинговая служба вуза, как рабочий орган проведения его внешней и внутренней маркетинговой политики. Первые шаги в этом направлении уже делаются. Наиболее продвинутые и перспективно мыслящие руководители вузов в ближайшее время, видимо, приступят к разворачиванию соответствующей структуры. Для введения этой инновации им потребуется методологическое и организационное обеспечение. Именно на ее проработку и нацелена наша работа.

Многолетние наблюдения за эволюцией организации образовательной деятельности вузов приводят к выводу о том, что в процессе своего генезиса идея социально-маркетинговой службы прошла следующие стадии: *появление дополнительных функций в существующих структурных подразделениях и у должностных лиц вуза → создание специализированных подразделений, решающих частные вопросы* (главным образом – центров содействия трудоустройству студентов и их модификаций) *→ осознание необходимости создания комплексного социально-маркетингового подразделения, призванного решать социальные проблемы студента и вуза, связанные с его образовательной деятельностью.*

В большинстве же вузов на текущий момент соответствующие функции в той или иной мере исполняются различными структурными подразделениями, не имеющими полномасштабной стратегии действий и не координирующими свои усилия с другими подразделениями.

Создание социально-маркетинговой службы (СМС) в вузах предполагается не на пустом месте. В современной образовательной и социальной практике существуют значительный задел в этом направлении.

Во-первых, для этого можно воспользоваться опытом учебных центров занятости, получивших широкое распространение в 90-е годы и взявших на вооружение многие наработки своих зарубежных коллег. Главное их достоинство состоит в том, что они, по сути, реализуют весь спектр функций СМС, но в других рамках, применительно к системе дополнительного профессионального образования.

Во-вторых, это вузовские центры содействия трудоустройству студентов, которые начали свою деятельность сначала на РТС, но постепенно жизнь заставила их реализовывать функции и внутривузовского социального маркетинга, и маркетинга образовательных услуг. Дело в том, что на набор студентов в вузе ориентированы все (и выпускающие кафедры, и приемная комиссия, и курсы довузовской подготовки школьников), а единую социально-маркетинговую политику разрабатывать некому. Об этом свидетельствует, в частности, запоздалое обращение многих вузов к социальной рекламе, к профориентаци-

онной работе среди школьников, практический отрыв от потенциальных работодателей, отсутствие сколько-нибудь отчетливой практики социального партнерства и др.

В-третьих, это создание в вузах разнообразных структурных подразделений, в той или иной мере решающих отдельные задачи СМС (службы психологической поддержки, довузовской подготовки, связей с общественностью, студенческие советы и профкомы, штабы студенческих трудовых и строительных отрядов, электронные биржи труда и т.п.). Эффективность их деятельности значительно возрастает, если им удастся установить партнерские отношения с региональными и местными органами власти, занимающимися вопросами молодежной политики, трудоустройства, образования, производства.

Все они могут внести свой практический вклад в организацию СМС, играя роль прообразов этой службы.

Опыт учебных центров занятости населения. Учебные центры занятости населения (УЦЗН) играют роль первого прообраза СМС вуза. Они раньше вузов окунулись в проблематику рыночных отношений. В управлении деятельностью УЦЗН гибко сочетаются государственный и рыночный подходы. За годы своего существования ими наработан значительный опыт рекламной, профориентационной, маркетинговой, самостоятельной финансовой деятельности, социальной и психологической работы, создания и ведения учебно-методической базы, внедрения разнообразных образовательных, организационных и социальных технологий (например, технологии разрешения конфликта, учебной мотивации, групповой консолидации, трудовой реабилитации и т.п.).

Для них характерно владение широким спектром образовательных и сопутствующих им услуг, они работают в более жестких, чем у вузов условиях. В частности, контингент таких центров отличается различным возрастом, многие слушатели обладают скромными способностями и слабым желанием учиться. Часто это люди, потерпевшие в жизни неудачу и морально травмированные, поэтому за сроки обучения их не всегда удается полностью реабилитировать. Все это требует серьезной социально-психологической поддержки учащихся, которую им оказывают работники центров.

При своих малых масштабах годовой объем обученных в УЦЗН соизмерим с объемами солидных вузов. Например, численность слушателей Белгородского УЦЗН в 2000 г. составила 1537 человек, в то время как создавший его вуз – тогда называвшийся БелГТАСМ – выпустил 767 человек по очной форме обучения и 201 – по заочной. В региональном же учебно-методическом центре по охране труда при БелГТАСМ за это время прошли профессиональную подготовку и переподготовку 773 человека. Такой большой оборот учебных центров, обладающих в сотни раз меньшим количеством штатных сотрудников, связан с краткосрочностью обучения и непрерывностью учебного процесса, который требует большой и четкой организационной работы.

И другие, наиболее продвинутые, УЦЗН вполне освоились в рыночной стихии, и их опыт может оказаться полезным при создании СМС вуза. В качестве примера сошлемся на достижения учебных центров в гг. Жуковском и Серпу-

хове Московской области, гг. Белгороде и Старом Осколе Белгородской области, гг. Москве и Санкт-Петербурге.

Опыт работы центров содействия трудоустройству выпускников вузов. Другим прообразом СМС могут стать специализированные подразделения вузов, призванные адаптировать их выпускников к РТС и содействовать их трудоустройству. Приведем некоторые примеры.

Опыт БГТУ им. В.Г. Шухова. Политика освоения такой деятельности в этом вузе носила последовательный характер. Сначала в нем совместно с ДФГСЗН по Белгородской области был создан Белгородский УЦЗН, единственный из почти 100 подобных ему, функционирующих в системе Минтруда и социального развития РФ. Учебный центр как «организационно-технологический эмбрион» с самого момента своего возникновения оказался в рыночных условиях и ему пришлось осваивать новые формы поведения в конкурентной среде, работая сразу на двух рынках: на РОУ и РТС. В силу своей мобильности ему удалось достаточно быстро освоить общие приемы анализа рынков, рекламную деятельность, организовать и вести психологическую поддержку слушателей, научиться внедрять разнообразные формы обучения, гибко применять различные виды образовательных услуг и др. Он оказал значительную помощь в дополнительном образовании студентов (обучая около 300 человек в год), повышая тем самым их конкурентоспособность на РТС.

Опыт, приобретенный УЦЗН, можно считать результатом как бы «разведки боем» для вуза в новых для себя рыночных условиях. В свою очередь, это позволило в 2000 г. создать на его основе первую в регионе специализированную лабораторию профессиональной адаптации и трудоустройства специалистов, которая была образована во исполнение совместного приказа Министра образования и Министра труда и социального развития РФ «О мерах по эффективному функционированию системы содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных учреждений и адаптации их к рынку труда» № 462/175 от 04.10.99 г.

Позже в целях дальнейшего повышения конкурентоспособности специалистов и содействия их трудоустройству приказом ректора от 25.06.2003 г. № 3/462 на базе лаборатории, был создан Научно-методический центр профессиональной адаптации и трудоустройства специалистов (НМЦ ПАТС). Первый и наиболее известный в Белгородской области Центр в 2005 г. получил статус регионального.

В своей деятельности НМЦ ПАТС руководствуется приказом министра образования РФ «О программе «Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников профессионального образования» от 16.10.2001 г. № 3366; письмом первого заместителя министра образования РФ «Об информационном и консультационном обеспечении Центров содействия занятости и трудоустройству выпускников вузов» от 22.05. 2002 г. № 39-52-35 ин/39-13; письмом первого заместителя министра образования РФ «О создании центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников учреждений высшего образования» от 16.07. 2001 г. № 39-56-56 ин/39-20; По-

ложением о НМЦ ПАТС, утвержденным ректором БГТУ им. В.Г. Шухова и концепцией содействия в трудоустройстве выпускников, утвержденной первым проректором по образовательной деятельности.

Свою работу НМЦ ПАТС начал строить в соответствии с федеральной межведомственной программой содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования и региональной межведомственной программой содействия занятости, профессиональной ориентации, развития профессионального образования и социальной адаптации выпускников учреждений профессионального образования, разработанной Управлением Федеральной государственной службы занятости населения (УФГСЗН) по Белгородской области, позже переименованном в Управление по труду и занятости населения (УТЗН).

Основными задачами НМЦ ПАТС стали:

- а) содействие в повышении конкурентоспособности молодых специалистов, выпускаемых БГТУ им. В.Г. Шухова;
- б) помощь в профессиональной и социальной адаптации студентов к рыночным условиям;
- в) повышение активности студентов в самостоятельном поиске работы;
- г) содействие выпускникам в трудоустройстве.

При решении этих задач НМЦ ПАТС тесно взаимодействует с внешними контрагентами различного уровня и подразделениями БГТУ им. В.Г. Шухова (рис. 28).



Рис. 28. Структура внешних связей НМЦ ПАТС

Среди первых областные властные органы: УТЗН, Управление образования и науки, Управление социальной политики, Управление статистики, а также органы федерального уровня. Отдельно можно было бы указать Центр содействия занятости учащейся молодежи МГТУ им. Н.Э Баумана, осуществляющий методическое руководство деятельностью вузовских подразделений по трудоустройству выпускников вузов.

Сюда же можно отнести связи с другими вузами и предприятиями. Внутри университета работа НМЦ ПАТС осуществляется совместно с другими его подразделениями (центром дополнительного образования, центром довузовской подготовки, центром повышения квалификации специалистов, управлением кадров, службой проректора по воспитательной работе, деканатами и кафедрами, штабом студенческих строительных отрядов (ССО), студенческим советом и др.). Поддерживается и непосредственный контакт и со студенческим контингентом.

К основным мероприятиям, осуществленным НМЦ ПАТС, относятся перечисляемые ниже меры. Некоторые количественные показатели, иллюстрирующие работу НМЦ ПАТС при этом приведены в табл. 31.

Таблица 31

Количественные показатели работы НМЦ ПАТС за 2001 – 2005 гг.

Показатели	2001	2002	2003	2004	2005
1. Направлено писем-обращений и рекламных материалов на предприятия (в том числе и по электронной почте)	670	520	550	721	677
2. Количество опубликованных статей (в т.ч. в «Технологе»)	2	8	17	14	11
3. Количество подготовленных информационных материалов, помогающих студентам найти работу	18	21	35	26	37
4. Количество материалов, предложений и проектов, разработанных НМЦ ПАТС	3	5	10	7	9
5. Количество студентов, охваченных мотивационными занятиями по самостоятельному трудоустройству	–	1030	940	758	1170
6. Количество школьников, получивших консультации и информацию о БГТУ им. В.Г. Шухова от специалистов НМЦ на выездных ярмарках ученических мест	–	–	157	760	950
7. Количество семинаров и конференций, в которых приняли участие сотрудники НМЦ ПАТС	1	4	4	6	7
8. Доля трудоустроенных выпускников	81 %	93 %	96 %	95 %	96 %

1. Организация и проведение общевузовских и факультетских ярмарок вакансий, которые позволяют включить студентов в базу кадрового резерва предприятий, приглашать их на производственную практику или на работу. В ярмарке принимают участие десятки предприятий и большое количество сту-

дентов. Эти мероприятия широко освещаются на областном телевидении и в прессе.

2. Организация и проведение краткосрочных школ-семинаров с приглашением представителей от работодателей и от СЗН.

3. Организация и проведение встреч работодателей по их инициативе со студентами старших курсов.

4. Постоянный сбор сведений о наличии вакансий и заявок на специалистов на областном и федеральном рынке труда по профилю БГТУ им. В.Г. Шухова, которые доводятся до студентов; пополнение компьютерной базы профильных предприятий.

5. Поиск работы для отдельных выпускников и групп студентов, оказание помощи в составлении и отправке резюме на предприятия и в специализированные газеты.

6. Ежегодная рассылка приглашений направлять на обучение в БГТУ им. В.Г. Шухова своих работников, предложений принять на работу наших выпускников, призывов обращаться за содействием в решении производственных проблем к ученым и преподавателям университета (табл. 31, строка 1).

7. Периодические выступления в малотиражной университетской газете «Технолог» (табл. 31, строка 2), ежемесячные размещения на информационных стендах материалов, помогающих выпускнику найти работу (табл. 31, строка 3), публикация информационных и научных статей о деятельности БГТУ им. В.Г. Шухова в плане трудоустройства своих выпускников (табл. 31, строка 4) и др.

8. Социолого-психологические исследования готовности студентов к самостоятельному трудоустройству, результаты которых приводятся в данной книге.

9. Осуществление контроля за распределением и ходом трудоустройства молодых специалистов. С этой целью дважды в год НМЦ ПАТС получает данные из УТЗН о количестве выпускников БГТУ им. В.Г. Шухова обратившихся в Службу занятости. Выясняются причины такого обращения, исправляются обнаруженные неточности в учете тех или иных выпускников, после чего результаты передаются в управление проблем качества и студенческий отдел кадров вузов. Для налаживания этой работы был проведен межведомственный областной семинар «Содействие трудоустройству выпускников» с приглашением заместителей деканов, специалистов УТЗН, Управления образования и науки. Эти меры позволяют оценивать уровень конкурентоспособности и востребованности молодых специалистов с учетом качества их подготовки.

10. Проведение со студентами занятий по технологии поиска работы, по мотивации их к самостоятельному трудоустройству. Эти занятия проходили в рамках курсов психологии и социологии, которые вели сотрудники Центра. Они принимали форму подготовки рефератов, проведения мини-исследований, обсуждения на семинарских занятиях вопросов профессионального самоопределения, политики государства в деле трудоустройства специалистов, состоя-

ния РОУ и РТС и др. Осуществлялась пропаганда получения дополнительного и второго высшего образования в БГТУ им. В.Г. Шухова (табл. 31, строка 5).

В настоящее время эта работа поставлена на постоянную основу путем введения курса «Адаптация выпускников вуза к рынку и сфере труда», который читается всем студентам университета. В рамках этого направления издано одноименное учебное пособие, памятки по технологии поиска работы и по составлению резюме.

На рис. 29 отражены результаты мотивационных и адаптационных занятий со студентами по самостоятельному поиску работы.

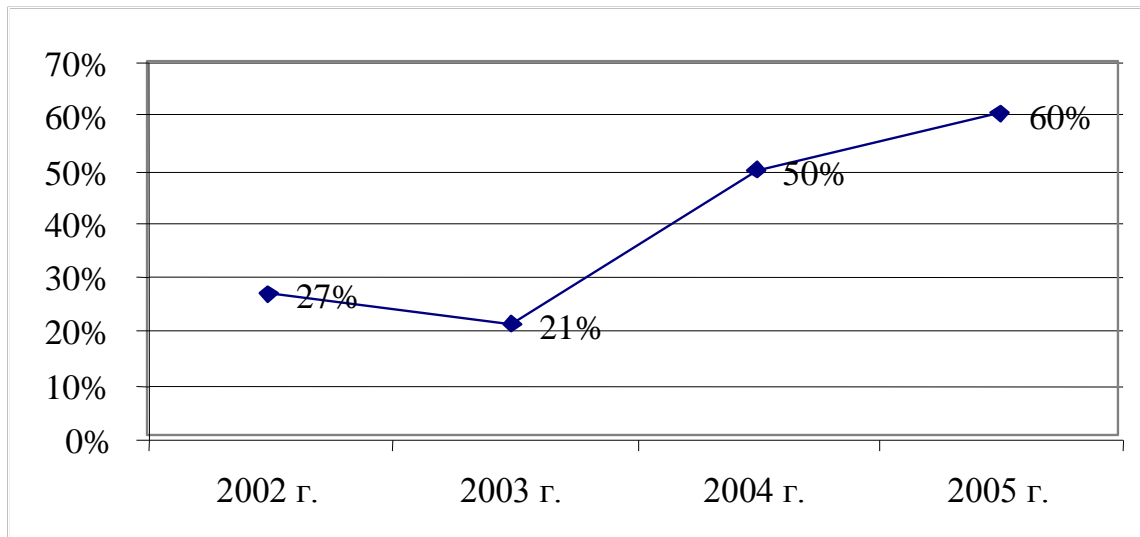


Рис. 29. Доля студентов, имеющих договоренность с работодателем о трудоустройстве к моменту выпуска

11. Периодическое проведение опроса старшеклассников для определения их отношения к вузам Белгородской области, выявления причин выбора ими того или иного вуза, оценки эффективности рекламной деятельности вузов. Рассылка рекламных обращений в средние школы города, области и других регионов страны. Участие в ярмарках ученических мест по всем районам и городам области для привлечения абитуриентов, желающих получить очное или дистанционное образование в БГТУ им. В.Г. Шухова. На каждой из них принимают участие от 300 до 500 школьников (табл. 31, строка 6).

Среди разовых мер можно отметить следующие. Сформирован раздел НМЦ-ПАТС на сайте университета для старшеклассников и работодателей. Разработан тест, с помощью которого оценивается предрасположенность старшеклассников, желающих поступить в БГТУ им. В.Г. Шухова на платной основе, к получению определенной профессии. Соответствующее тестирование проводится совместно с управлением довузовской подготовки во время поездок по школам районов. Подготовлен раздел «Востребованность выпускников белгородских вузов в стране и за рубежом» в проспект к совещанию Союза ректоров российских вузов и др. Во исполнение постановления правительства РФ от 21.08.2001 г. № 606 и письма министра образования РФ от 11.04.2002 г. № 20-55-1201/20-02 разработан комплексный прогноз востребо-

ванности специалистов, выпускаемых БГТУ им. В.Г. Шухова, на срок до 2010 года.

Уникальность многих проводимых мероприятий и разрабатываемых методик позволяет сотрудникам НМЦ ПАТС консультировать представителей других вузов и оказывать научно-методическое содействие СЗН. В частности, подготовлены:

а) рекомендации для методики оценки эффективности деятельности службы занятости;

б) предложения в методику отслеживания закрепляемости на рабочих местах специалистов, направляемых службой занятости;

в) концепция АСУ-трудоустройства молодых специалистов (инновационная программа);

г) материалы в словарь по трудоустройству специалистов и др.

Результаты деятельности НМЦ ПАТС, центра дополнительного образования, выпускающих кафедр и других служб университета не преминули сказаться на ходе трудоустройства выпускников за последние годы. На рис. 30 видно, что после 2001 г. (на следующий год после создания лаборатории ПАТС) доля трудоустраиваемых молодых специалистов, несмотря на рост их выпуска, увеличилась и вышла на значения, заметно превосходящие средние показатели по стране (табл. 31, строка 8).

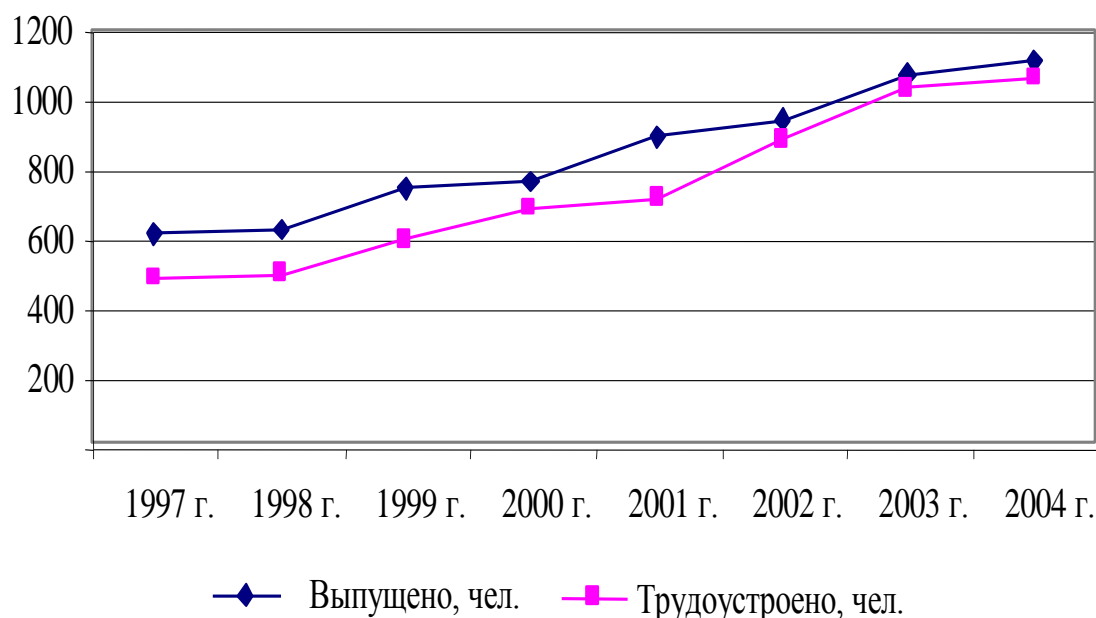


Рис. 30. Динамика выпуска и трудоустройства специалистов, получивших образование в БГТУ им. В.Г. Шухова

Реализация этих мер позволяет оперативно заполнять малочисленные вакансии, периодически возникающие на рынке труда, помогает найти работу выпускникам, остающимся в Белгороде. Это, в свою очередь, значительно поднимает статус университета в глазах общественности и сказывается на его рей-

тинге. Как считают в министерстве образования и науки РФ, в настоящее время рейтинг вуза будет определяться не количеством издаваемых методичек, а количеством трудоустроенных выпускников и зарплатой, которую им предложат. Поэтому не случайно, что в августе 2007 г. Общественная организация «Деловая Россия» совместно с Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) по итогам проекта «Оценка результатов деятельности вузов с точки зрения рынка труда» в соответствии с базовым рейтингом высшего образования среди 700 вузов страны БГТУ им. В.Г. Шухова вошел в А-лигу 16 самых востребованных из них.

Таким образом, можно видеть, что деятельности НМЦ ПАТС не фокусировалась только на проблемах трудоустройства, как этого следовало бы ожидать, исходя из названия подразделения. В значительной мере она включила в свою орбиту многие вопросы, которые призвана решать СМС вуза.

Опыт Центра содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана. ЦСЗУМ создан приказом Министерства образования РФ от 12.05.1999 г. № 1283 в качестве структурного подразделения МГТУ им. Н.Э. Баумана. В настоящее время он является головным в системе профессионального образования по вопросам организационного и методического обеспечения деятельности специализированных подразделений вузов, призванных оказывать содействие трудоустройству своих выпускников. За истекшие годы Центром проведена большая работа по расширению движения по созданию в вузах страны соответствующих служб, по их техническому и методическому оснащению, по обмену опытом, по налаживанию взаимодействия с федеральными органами власти.

За годы своего существования ЦСЗУМ провел множество всероссийских специализированных конференций, семинаров-совещаний, издал и распространил значительное количество методических материалов, средств электронной поддержки деятельности по трудоустройству выпускников вузов и др. Различные пионерские начинания отдельных вузов в деле трудоустройства своих выпускников нашли детальное отражение в многотомной «Энциклопедии содействия трудоустройству», выпущенной в свет благодаря усилиям Межрегионального координационно-аналитического центра по проблемам трудоустройства и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Опыт Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. Основные усилия сотрудников центра содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников сосредоточены на поиске рабочих мест в сети Интернет с помощью Распределенной информационной системы (РИС), распространяемой ЦСЗУМ МГТУ им. Н.Э. Баумана. Проводятся маркетинговые исследования РТС Пензенской области, значительная роль в трудоустройстве отводится самим студентам, работникам выпускающих кафедр, в том числе путем заключения договоров на целевую подготовку специалистов.

Отдельно следует сказать о деятельности института экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. Большую организационную и научно-методическую работу ведет в нем коллектив под руководством профессора С.Д. Резника. Этим коллективом проведена, в частности, Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы трудоустройства и занятости населения» (Пенза, 2001). Под авторством С.Д. Резника вышел в свет целый ряд учебных пособий и монографий, посвященных не только вопросам трудоустройства выпускников вузов, но и многим проблемам высшего образования, носящим социально-маркетинговый характер.

Институт экономики и менеджмента при непосредственном участии С.Д. Резника разработал и реализует путем внеаудиторной работы со студентами «Комплексную поэтапную систему непрерывной практической бизнес-подготовки студентов в течение всего периода обучения в вузе». Основной формой такой работы в рамках этой системы служат интенсивное введение в специальность на младших курсах; организация деятельности «Института студенческих лидеров» (старост групп, руководителей органов студенческого самоуправления); работа в научно-производственном отряде «Менеджер»; экономическая и управленческая практики; курсовое и дипломное проектирование; участие студентов в экономических конференциях, олимпиадах, конкурсах; организация и проведение предвузовской подготовки школьников 12–17 лет силами студенческих лидеров и др.

Акцент исследований перенесен на довузовскую практическую подготовку школьников и этап вхождения первокурсников в процессе обучения в вузе. С этой целью осуществляется разработка механизмов и научно-методического обеспечения управления комплексной системой довузовской и вузовской подготовки школьной и студенческой молодежи к условиям инновационной экономики.

Опыт Центра содействия трудоустройству выпускников Таганрогского радиотехнического университета. Основное направление деятельности этого Центра – участие в процессе заключения договоров на прохождение производственной практики студентов, информирование студентов о наличии вакансий, направление не нашедших работу выпускников в городской центр занятости населения и др. Центром уделяется значительное внимание разработке методических и инструктивных документов по анализу рынка труда, совершенствованию механизмов научно-методического и организационного взаимодействия в деятельности образовательного учреждения при трудоустройстве своих выпускников, по оценке качества их подготовки и т.п.

Анализируя деятельность других подразделений содействия трудоустройству выпускников вузов по итогам мониторинга, проведенного ЦСЗУМ при МВТУ им. Н.Э. Баумана в 2005 и 2007 гг., можно увидеть, что при их количественном росте работа их приобрела менее активный характер. На наш взгляд, этому способствовал ряд факторов.

Во-первых, для многих вузов, главным образом негосударственных и гуманитарных, ведение такой работы было либо не обязательно, либо не давало никакого эффекта (например, совершенно напрасно пытаться трудоустроить сотни юристов или психологов, выпускаемых вузом областного масштаба).

Во-вторых, стремление экономить финансовые средства подтолкнуло некоторые вузы к сворачиванию соответствующих подразделений с передачей их функций отдельным должностным лицам «на общественных началах», хотя в отчетах соответствующая работа прописывается.

В-третьих, этому способствовали традиционные кадровые коллизии (устройство на «теплое местечко» хоть и не компетентного, но нужного человека, совмещение преподавательской нагрузки и обязанностей, связанных с работой по трудоустройству выпускников и т.д.).

В-четвертых, недооценка руководством вузов важности такой работы, которая без должного внимания начинает неизбежно чахнуть.

Между тем в связи с разразившимся в конце 2008 г. экономическим кризисом возникла тенденция к сворачиванию производства, сокращению рабочих мест и т.п. Все это, с одной стороны, затрудняет деятельность вузов, с другой стороны, усиливает актуальность социально-маркетинговой деятельности. Следует отдать должное дальновидности руководства БГТУ им. В.Г. Шухова, сумевшего сохранить в условиях медленного умирания учебных центров СЗН не только своего УЦЗН (позже преобразованного в Центр дополнительного образования), но и НМЦ ПАТС, значимость которых сегодня резко возросла. Не случайно правительство РФ решило открыть 250 новых центров по массовой переподготовке безработных. Особую актуальность приобретает и проблема трудоустройства выпускников вузов.

3.5. Роль и место социально-маркетинговой службы в структуре управления вузом

На основе сравнительного анализа деятельности различных разрозненных подразделений вузов, фрагментарно решающих отдельные задачи СМО, можно сформулировать предложения по созданию типовой СМС вуза, решающей эти задачи комплексно, на единой концептуальной и методологической основе. Возможно, что такая служба потребуется и на региональном уровне, например, на стыке Управления образования и науки и Департаментом промышленности. Не исключено, что соответствующие функции потребуется вменить в обязанности подразделений Минобразования и науки РФ, с одной стороны, и Минэкономразвития РФ, с другой.

При разработке нормативных документов, регламентирующих статус и деятельность СМС вуза, можно воспользоваться предложениями, высказанными в многочисленных изданиях, посвященных маркетингу и, в частности, организации службы маркетинга на предприятии, действующими положениями о маркетинговой службе различных фирм и другими материалами. В качестве типового может быть предложен следующий вариант положения о Службе.

Типовой статус социально-маркетинговой службы вуза. СМС вуза создается приказом ректора вуза во исполнение соответствующих нормативных актов правительства РФ. При определении подчиненности СМС целесообразно отнести ее в ведение проректора по образовательной деятельности. Руководителем СМС может быть директор, заведующий или начальник службы, назначаемый и отстраняемый от должности приказом ректора по представлению курирующего проректора.

В своей деятельности СМС должна руководствоваться соответствующими нормативными документами. С этой целью можно использовать значительную часть действующих нормативных актов Министерства образования и науки РФ, Министерства труда и социального развития РФ, других федеральных органов власти. Недостающие положения предстоит восполнить организационно-распорядительными документами регионального и внутривузовского уровня.

Свою деятельность СМС строит на основании программных документов федерального и региональных органов власти, общей политики вуза и собственных планов работы, согласованных и утвержденных проректором по образовательной деятельности.

Типовые функции. Как следует из основных методологических особенностей маркетинга типовыми функциями, реализуемыми СМС среди других подразделений вуза при решении ими социальных задач в рамках вне- и внутривузовского маркетинга, являются:

а) *формирующая функция*, находящая свое воплощение в креативных начинаниях и инициативных разработках; в содействии созданию новых и целенаправленной трансформации существующих форм социальной активности основных субъектов образовательной деятельности: учащейся молодежи, ее родителей, преподавателей и работников аппарата вузов, работодателей, органов власти;

б) *организующая функция*, находящая свое воплощение в разработке и проведении различных организационных мероприятий, объединяющих усилия субъектов внутривузовского социального маркетинга: кураторов студенческих групп; представителей выпускающих кафедр, осуществляющих функции тьюторства, профессионального маркетинга, организации и контроля за ходом учебного и воспитательного процессов; студенческого профкома; студенческого отдела кадров; штаба студенческих трудовых (строительных) отрядов; студенческих советов вузов и др.;

в) *координирующая функция*, находящая свое воплощение в согласовании и увязке по целям, задачам, срокам, месту, объектам приложения собственной инициативы перечисленных выше субъектов СМ, приведение ее в соответствие со стратегическими задачами и общей маркетинговой политикой вуза на РОУ, РТС и в его образовательной деятельности;

г) *оптимизирующая функция*, находящая свое воплощение в перманентном выборе лучших вариантов принимаемых решений, в повышении эффективности комплексных мероприятий за счет более высокой их сбалансированности, в одновременном удовлетворении интересов всех упомянутых выше субъектов.

Важным сектором деятельности в этом направлении будет разрешение противоречий. Например, профессиональная подготовка по ряду специальностей может быть выгодна вузу и не выгодна РТС (скажем, подготовка бухгалтеров или юристов). Или противоречия, с неизбежностью возникающие на первых порах между СМС и выпускающими кафедрами за счет перекрытия сфер их ответственности и интересов. Разрешение таких противоречий необходимо с целью оптимизация отношений между этими контрагентами, переход к взаимопомощи, а не подмене одного другим.

Сферы деятельности. Важнейшими сферами деятельности службы станут научно-исследовательский, проблемно-методологический, перспективно-инновационный, функционально-технологический и организационно-технический ее виды.

В рамках *научно-исследовательской деятельности* СМС проводит маркетинговые, социологические и психологические исследования по выявлению тенденций развития РОУ и РТС, по оценке состояния и мнения субъектов этих рынков (включая студентов) по разным вопросам, а также по отслеживанию динамики хозяйственной, социальной и культурной сфер жизни, влияющих на характер процесса ПСЛ.

Примерами конкретных исследований могут стать следующие работы: оценка объема очередного выпуска школьников в регионе и прогнозирование доли тех из них, кто намерен поступать в данный вуз; прогнозирование объема спроса на специалистов разного профиля на ближайшие годы; изучение специфики профессионального самоопределения, а также характера мотивации школьников и студентов к обучению; анализ возможностей обеспечения занятости специалистов и способов ее регулирования; исследование причин, снижающих конкурентоспособность выпускников вуза на рынке труда; выявление основных причин отказа выпускников от направления на работу по заявкам иногородних предприятий и организаций; выяснение специальностей, по которым будущие специалисты планируют повысить свою квалификацию, получить дополнительное или второе высшее образование; всесторонний анализ положения дел с актуализацией школьников и студентов; анализ возможных направлений и способов расширения географии трудоустройства выпускников вуза; анализ дополнительных направлений деятельности и состояния отраслей экономики, по которым можно трудоустроить выпускников вуза и т.д. и т.п.

В рамках *проблемно-методологической деятельности* перед СМС вуза стоит специфический комплекс проблем, разрешение которых составляет основной смысл и назначение ее деятельности. СМС вуза должна прилагать основные усилия в следующих направлениях.

Во-первых, содействовать руководству вуза и органам власти в решении с единых организационно-методологических и социально-психологических позиций всего цикла проблем, стоящих перед выпускниками общеобразовательных учебных заведений на РОУ и перед выпускниками вуза на РТС. На такую возможность указывает определенное сходство между проблематикой обоих рынков (см. табл. 28, рис. 31).

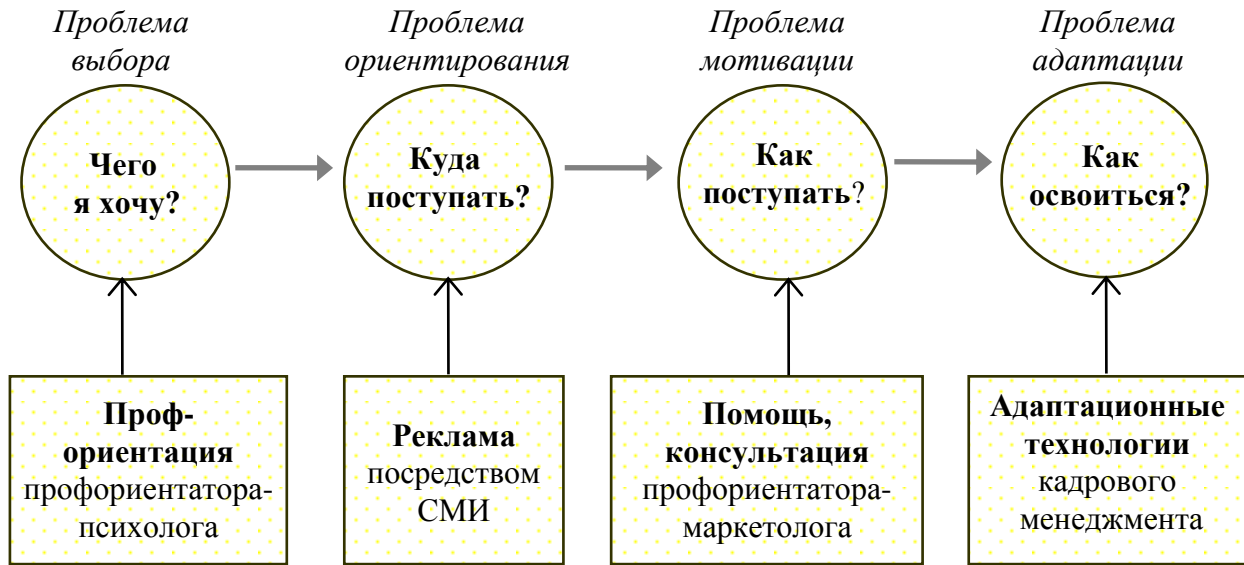


Рис. 31. Типовая цепочка проблем выпускника учебного заведения (средней школы или вуза) на рынке (РОУ или РТС)

Во-вторых, содействовать органам власти в решении пограничных проблем, возникающих на стыке между сферами пребывания молодого человека в процессе его профессионального становления, между внешними и внутренними факторами и противоречиями, затрудняющими этот процесс.

В-третьих, непосредственно решать проблемы, связанные с набором студентов, оказанием им образовательных услуг, последующим трудоустройством. Очень трудно, но было бы чрезвычайно полезно для вуза отслеживать дальнейший профессиональный и карьерный путь своих питомцев.

Содействие всем субъектам образовательного процесса в решении их проблем повысит престиж данного вуза, привлечет в него больше студентов, позволит вести более результативную маркетинговую политику.

Перспективно-инновационная деятельность призвана на основе проводимых исследований разрабатывать предложения и организационно-управленческие, исследовательско-аналитические, социально-психологические и учебно-воспитательные технологии для реализации их в практике вуза.

В частности, имеются в виду: разработка технологии и осуществление мониторинга за состоянием федерального, регионального и местного РОУ; разработка технологии и осуществление мониторинга за состоянием федерального, регионального и местного РТС; разработка и реализация механизма постоянного информирования студентов о наличии рабочих мест в регионе и в стране; выработка и передача в учебные центры предложений по совершенствованию механизма организации дополнительного профессионального образования студенческой молодежи как по основной профессии, так и по смежным (в т.ч. в области молодежного предпринимательства); выработка и передача в учебные центры предложений по расширению спектра образовательных услуг, оказываемых студентам региональных вузов, для получения ими дополнительных

практических навыков, повышающих их конкурентоспособность на рынке труда; разработка предложений для учебно-методических подразделений вузов по корректировке учебных планов и программ, номенклатуры специальностей и структуры выпуска специалистов с учетом потребностей местного, регионального и федерального рынков труда; разработка механизма повышения конкурентоспособности молодых специалистов и обеспечения их занятости на рынке труда, механизмов учебно-трудовой мотивации и социализации студентов в условиях современного вуза, механизмов профессионально-деловой и социально-психологической адаптации молодых специалистов к рыночным условиям, а также информационно-модельного, научно-методического и организационно-управленческого обеспечения указанных механизмов; внедрение технологии оценки учебной и трудовой мотивации студентов вуза, технологии пропаганды и агитации в целесообразности активного и рационального отношения к выбору жизненного пути, профессии, вуза, характера и места работы, технологии социально-психологической адаптации студентов и т.д.

С этой целью используются результаты и опыт, накопленный в процессе исследовательской деятельности.

Кроме того, СМС осуществляет обзор и анализ публикуемых прогнозов в сфере профессионального образования и трудоустройства специалистов, осваивает прогрессивный опыт, накопленный в стране и за рубежом, выдвигает предложения по улучшению работы с учащейся молодежью, внедряет в свою практику перспективные методы и технологии. В целом подобные разработки призваны поставить на конструктивную основу постоянно осуществляемые мероприятия, технологизируя тем самым осуществление функционально-технологической деятельности.

В рамках *функционально-технологической деятельности* СМС проводит плановые мероприятия, обеспечивает функционирование разработанных и внедренных информационных, исследовательских, организационных, социальных технологий. В частности, СМС призвана содействовать профессиональному становлению личности, т.е. повышать актуализацию учащейся молодежи; содействовать ее ПСО; способствовать процессу адаптации старшекурсников к РОУ, первокурсников – к вузу и профессии, выпускников вуза – к современным социально-экономическим условиям для повышения их конкурентоспособности на РТС, а также принимать другие меры по содействию в их реальном трудоустройстве; мотивировать указанных субъектов образовательного процесса к эффективной учебе и производительному труду.

В рамках *организационно-технической деятельности* предполагается проведение обеспечивающих и вспомогательных работ (оснащение офисной и компьютерной техникой, расходными материалами, автоматизация основной деятельности, ведение компьютерных баз данных, обучение персонала СМС, обмен опытом с родственными подразделениями других вузов, выполнение разовых поручений руководства вуза и др.).

Направления деятельности. Кроме того, можно выделить три направления деятельности СМС в зависимости от трех стадий образовательного процесса и трех сред, в которых он протекает (рис. 32).

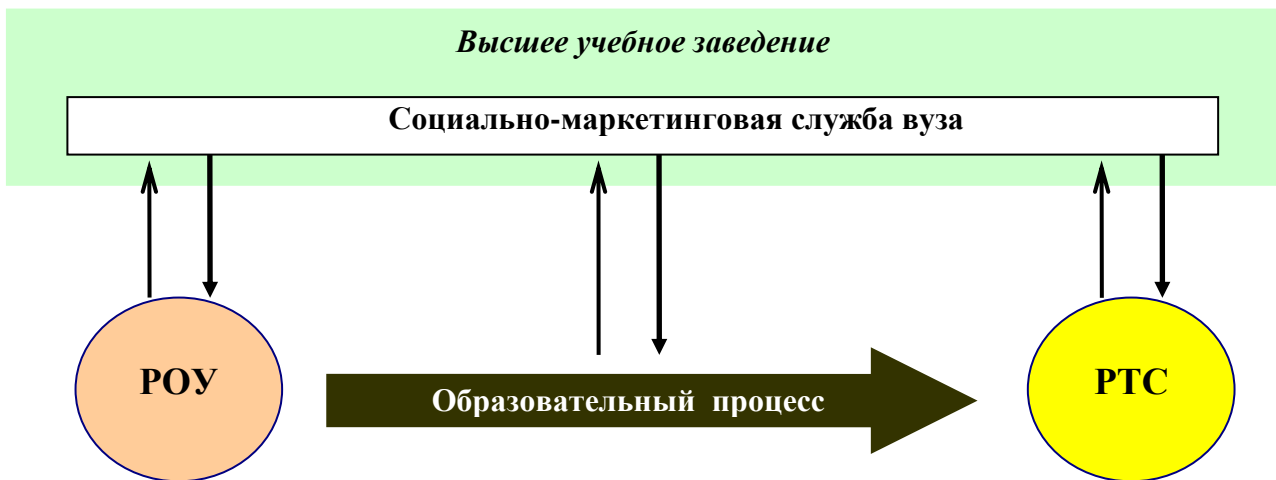


Рис. 32. Интерактивная модель организации деятельности СМС вуза

Первое направление представляет собой деятельность вуза и его СМС на РОУ, в основе которой лежит *довузовский социальный маркетинг*. Его главной задачей будет – помочь вузу привлечь в него тех, кто соответствует его требованиям, и отклонить тех, кто не соответствует.

Понятно, что в настоящее время такая политика выглядит наивной, но пройдет время, минует демографический кризис, правительство сократит число вузов, ситуация рано или поздно стабилизируется, и жизнь, возможно, войдет в цивилизованное русло. Соответствующую работу по социальной селекции надо начинать издавелока путем профориентации школьников, повышения уровня их интеллектуального потенциала и мотивации на подготовительных курсах и др. Здесь важно оказать помощь им в правильном ПСО.

На рис. 32 показаны направления влияния вуза и его СМС на внешнюю и внутреннюю среду, а также – получения информации о состоянии этих сред.

Второе направление представляет собой деятельность вуза и его СМС не только по обучению, воспитанию, но и по актуализации студентов, в основе которой лежит *внутривузовский социальный маркетинг*. Его главной задачей будет организовать работу по повышению учебной, научной и трудовой мотивированности студентов, принятых в вуз, привития им необходимой функциональной грамотности и социальной компетентности.

Третье направление представляет собой деятельность вуза и его СМС на РТС, в основе которой лежит *послевузовский социальный маркетинг*. Его главной задачей является оказание помощи студентам во вторичном профессиональном самоопределении, чтоб каждый выпускник, получив диплом, не стал искать работу по другой специальности, чтоб интерес к ней мотивировал его к

учебе и труду, чтоб освоение специальности по душе делало бы его чуть более счастливым.

Получение информации в процессе контроля за состоянием каждого из трех объектов: РОУ, образовательного процесса и РТС должно осуществляться на постоянной основе. Первоначально сбор данных будет производиться в форме разовых социально-маркетинговых *исследований*, которые по мере их технологизации постепенно примут форму *мониторинга* за состоянием РОУ, вуза и РТС.

Аналогичным образом обстоит дело и с влиянием, оказываемым вузом, при реализации им своей внешней маркетинговой политики на РОУ и РТС и внутренней политики по организации образовательного (актуализационного) процесса. Его тоже необходимо максимально технологизировать и осуществлять на постоянной основе. В обоих случаях должны быть четко определены цели и каналы получения информации (влияния), определены их формы и сценарии, целевые аудитории и исполнители. Первоначально такое влияние будет носить характер разовых акций, но постепенно, по мере отработки всех стадий такого влияния, по мере их технологизации они оформятся в виде трех социальных *механизмов регулирования* процессов, текущих соответственно на РОУ, в стенах вуза и на РТС.

Причем внутреннее и внешнее направления в значительной степени взаимообуславливают друг друга, порождая синергетический эффект самоорганизованности полного маркетинга вуза.

Эффективность функционирования СМС. При оценке эффекта от деятельности СМС следует исходить из следующих представлений об особенностях маркетинговой активности вуза в современных условиях. Во-первых, ее эффективность не должна сводиться только к экономической. Другими, может быть, не менее важными показателями ее должны стать социальные, психологические, общекультурные, моральные последствия и результаты.

Во-вторых, реализация маркетинговой активности должна с неизбежностью приводить к повышению качества образовательных, организационных, управленческих, социальных технологий, составляющих динамическую основу внутренней среды вуза, его «технологии производства».

Эффективность работы СМС может быть охарактеризована следующими показателями:

а) увеличением количества учебных программ, скорректированных в соответствии с требованиями к специалистам на региональном и национальном рынках труда;

б) повышением конкурентоспособности выпускников вуза на местном рынке труда и, как следствие, – снижением доли выпускников, обратившихся за помощью в СЗН;

в) увеличением количества заявок работодателей на молодых специалистов подготавливаемых вузом;

г) расширением спектра отраслевой направленности при трудоустройстве выпускников вуза;

д) расширением географии трудоустройства выпускников вуза;

е) увеличением количества договоров с предприятиями о совместной деятельности (прохождение производственной и преддипломной практики студентами, подготовка и переподготовка специалистов по направлению предприятий) и др.

Косвенными показателями эффективности работы СМС станут:

а) увеличение количества специальностей, по которым ведется дополнительное профессиональное образование студентов;

б) увеличение количества студентов, получивших дополнительное образование;

в) увеличение типов профориентационных услуг и дополнительных форм психологической поддержки, оказываемых студентам;

г) количество посещений электронных сайтов вуза школьниками и работодателями и т.п.

В целом ожидаемый социально-экономический эффект в месте дислокации вуза найдет свое выражение в следующих показателях:

а) создание благоприятных условий для самореализации и трудоустройства молодых специалистов в соответствии с их индивидуальными потребностями и запросами экономики;

б) снижение уровня безработицы и преступности среди молодежи (известно, что возрастание безработицы на 1% влечет за собой рост преступности на 6%, что мы и наблюдаем в последнее время в связи с начавшимся экономическим кризисом);

в) уменьшение социальной напряженности в регионе и т.п.

Типовая структура СМС вуза. Необходимость реализации отмеченных функций и направлений деятельности приводит к следующей *внешней структуре* СМС, которая представляет собой совокупность ее вне- и внутривузовских связей с различными контрагентами (см. рис. 27). Состав и характер этих связей определяются необходимостью тесного взаимодействия в процессе проведения совместных исследований и мероприятий, направленных на решение задач вне- и внутривузовского социального маркетинга.

Вневузовские связи поддерживаются со следующими контрагентами. На федеральном уровне в рамках своей компетенции СМС взаимодействует с подразделениями и техническими исполнителями Министерства образования и науки РФ и Министерства труда и социального развития РФ. В частности, предполагается участие в реализации различных комплексных программ, проводимых Министерством образования и науки РФ, Министерством труда и социального развития РФ, региональными органами власти; участие во всероссийских, межрегиональных и региональных конференциях, семинарах, круглых столах и других подобных мероприятиях. Кроме того, она осуществляет научно-методическое взаимодействие с ЦСЗУМ МГТУ им. Н.Э. Баумана, с родственными подразделениями других вузов.

На региональном и местном уровнях связи поддерживаются с УТЗН по региону и его территориальными органами; с управлением науки, вузов и ссузов

региональной администрации; с управлением по делам молодежи региональной администрации; со специализированной региональной службой социальной поддержки молодежи; с УЦЗН и другими учреждениями дополнительного профессионального образования; с учреждениями среднего общего, начального и среднего профессионального образования; с кадровыми агентствами и др.

Особое значение имеет установление контактов с предприятиями, которые заинтересованы в использовании профессиональных знаний выпускников вуза, по вопросам их трудоустройства, по решению проблем предприятий с помощью ученых вуза, по вопросам подготовки специалистов по заказу предприятий и др.

Внутривузовские связи СМС определяются необходимостью тесного сотрудничества со следующими подразделениями вуза: с учебно-методическим управлением (отделом), со студенческим отделом кадров, с факультетом (службой) довузовской подготовки, с заместителями деканов и заместителями заведующих выпускающими кафедрами, ответственными за учебную и воспитательную деятельность, с приемной комиссией, с социально-гуманитарными и экономическими кафедрами, со студенческим профкомом, штабом студенческих строительных (трудовых) отрядов, студенческим советом вуза и др.

Внутренняя структура СМС определяется тремя сферами ее деятельности, предполагающими соответствующую специализацию сотрудников. В связи с этим она должна состоять из трех секторов, деятельность которых ориентирована соответственно на РОУ, на вуз и на РТС. При отсутствии протекционизма, губящего любые начинания за счет пристраивания близкого, но некомпетентного человека на «теплое местечко», численный состав ее может быть небольшим: 5–7 человек (социальных маркетологов). Основной упор должен быть сделан на проведение оригинальных работ, требующих креативности и профессионализма, и на координацию деятельности существующих в вузе служб. Для работы на РОУ – это выпускающие кафедры, подразделение довузовской подготовки, приемная комиссия, пресс-служба вуза и т.д. Для работы внутри вуза – это культурно-воспитательные подразделения, кураторы студенческих групп, тьюторы, методисты, студенческий совет, студенческий профком и пр. Для работы на РТС – это центр содействия трудоустройству выпускников, выпускающие кафедры, штаб студенческих трудовых (строительных) отрядов, студенческий отдел кадров, подразделения дополнительного профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации специалистов и др.

Функциональная направленность сотрудников должна быть двойственной. С одной стороны, каждый из них специализируется по одному из направлений, с другой стороны, реализуется принцип «все делают все». Последнее важно при замене отсутствующих работников, при проведении комплексных акций, при выработке предложений в социально-маркетинговую политику вуза и в других случаях.

Типовые права, обязанности и взаимодействия СМС. Социально-маркетинговая служба вуза имеет право:

а) представлять вуз на совещаниях и конференциях, посвященных вопросам, входящим в ее компетенцию;

б) общаться с аппаратом управления региональной системы высшего и среднего профессионального образования, представителями общеобразовательных, начальных и средних профессиональных учебных заведений по вопросам профориентации, адаптации школьников к РОУ, по приему их в вуз и др.;

в) общаться с руководителями предприятий по вопросам трудоустройства выпускников вуза, направлению представителей промышленности для целевой подготовки, переподготовки, повышения квалификации и др.;

г) участвовать в научно-исследовательских программах, проводимых федеральными и региональными органами власти и общественными организациями;

д) проводить социологические и маркетинговые исследования совместно с другими заинтересованными организациями в рамках своего направления деятельности;

е) обмениваться опытом, публиковать результаты своих исследований в научных сборниках и СМИ по согласованию с курирующим проректором.

Социально-маркетинговая служба вуза обязана:

а) доводить до сведения руководства вуза результаты проведенных психологически, социологических и маркетинговых исследований;

б) отслеживать состояние исследований, проблематику и основные направления усилий государственных органов и других вузов в области своей компетенции;

в) готовить по заданию руководства вуза обзорные аналитические материалы, посвященные проблематике образования, трудоустройства молодых специалистов и повышения их конкурентоспособности на современном рынке труда;

г) готовить предложения по изменению социальной и маркетинговой политики вуза в зависимости от условий, складывающихся на РОУ и РТС;

д) осуществлять информирование студентов о наличии вакансий на региональном и федеральном рынке труда, о наличии запросов на выпускников вуза;

е) доводить до сведения профессорско-преподавательского состава и студентов наиболее важные результаты исследований и предложения, направленные на повышение адаптированности студентов к рыночным условиям и на повышение их конкурентоспособности;

ж) представлять руководству вуза отчеты о проделанной работе.

Социально-психологическая служба должна:

а) содействовать центру довузовской подготовки в проведении профориентационной работы среди школьников;

б) проводить психодиагностическое обследование и активно способствовать адаптации первокурсников к профессии, вузу, его традициям, учебной программе, возможным направлениям трудоустройства;

в) содействовать групповой консолидации студентов на протяжении всего процесса обучения;

г) исследовать и формировать мотивацию студентов к учебной деятельности, развивать у них способность самостоятельно добывать знания;

д) оказывать консультации и вести просветительскую работу среди студентов в области психологической культуры, по основам самоактуализации, что даст им возможность осознанно строить свои отношения с другими людьми, регулировать свое психическое состояние;

е) вести со студентами факультативные занятия, способствующие формированию у них социальной компетентности и функциональной грамотности необходимых в рыночных условиях;

ж) проводить плановые занятия с кураторами учебных групп по повышению их социально-маркетинговой компетентности и оказывать им консультации по проблемным вопросам и т.п.

Становление деятельности СМС. В становлении своей деятельности СМС будет проходить определенную последовательность стадий, как это предусмотрено нормами социального проектирования. Причем для оптимальной интеграции ее в общую деятельность вуза одинаково вредно как перескакивание через некоторые из них, так и затягивание сроков их прохождения.

Обзор материалов о деятельности центров содействия трудоустройству студентов с 2000 года, результатов мониторинга их состояния за 2007 и 2007 гг., рефлексия становления НМЦ ПАТС БГТУ им. В.Г. Шухова показывает, что их генезис представляет собой процесс реализации и наслаивания друг на друга очередных сфер деятельности.

Первая (*научно-исследовательская*) стадия предполагает проведение различных исследований, порой спонтанных и мало результативных. Эта работа позволяет выйти на методические трудности и проблемы в деятельности, без устранения которых эффективное развитие СМС становится затруднительным. После чего осуществляется переход к их разрешению.

Вторая (*проблемно-методологическая*) стадия ориентирована на изучение обнаруженных проблем, выдвижение гипотез и нахождение путей их решения. При знакомстве с литературой, опытом родственных подразделений в других вузах часть проблем переходит в разряд задач (поскольку имеет принципиальное решение, которое изначально не было известно работникам создаваемой СМС), к другим удается нащупать подходы, третьи временно отодвигаются на задний план до лучших времен. По мере освоения проблематики, уяснения особенностей предмета своей деятельности начинают формироваться новые идеи. Найденные решения требуют своего воплощения, порождают планы по улучшению работы, что означает переход к разработке инновационных проектов.

Третья (*перспективно-инновационная*) стадия представляет собой попытку концептуального, методологического и технологического оснащения своей деятельности. Возникает эйфория от «успехов» предыдущих стадий. Недостаточное знакомство с реальным положением дел, вызванное как отсутствием опыта практической работы, так и слабым знакомством с положением дел в родственных вузах, приводит к желанию взяться за разработку «оригинальных»

проектов. Сотрудники СМС подключаются к реализации работ, ведущихся другими организациями, делают заявки на участие в грантах и т.д. При этом существует опасность скатиться в бесплодное теоретизирование, когда разрабатываются не конкретные проекты, а выдвигаются «общие направления» деятельности, «базовые принципы» работы, ставятся «глобальные задачи» и т.п. Но постепенно начинает осознаваться необходимость перехода к практической деятельности. К этому же будет подталкивать и руководство вуза, которое справедливо считает, что время идет, и пора давать видимый результат.

Четвертая (*функционально-технологическая*) стадия становится основным режимом всей работы СМС, в которой, с одной стороны, находят свое воплощение результаты предыдущих стадий деятельности, а с другой стороны, – она начинает формировать им свои заказы на проведение исследований, разрешение проблем или разработку новых методик. Это сфера повседневных забот работников СМС, их активного общения с сотрудниками вуза и студентами, с внешними контрагентами. Именно она определяет общую эффективность всей социально-маркетинговой деятельности вуза.

Пятая (*организационно-техническая*) стадия является некоторым активностным фоном, на котором разворачивается процесс становления СМС. По мере институционального оформления службы происходит и ее оснащение необходимым инструментарием. Понятно, что на улучшение своего обеспечения СМС может рассчитывать при достижении заметных результатов на предыдущих стадиях.

Такой сценарий становления СМС показывает, что в начале ее работа будет носить по преимуществу творческий характер, постепенно, после освоения предметно-проблемной области, по мере наработки стандартных приемов и технологий работы с ней, характер деятельности станет более рутинным и регламентированным.

В методологическом же плане такой сценарий генезиса характерен для многих процессов эволюции. Действительно, при переходе к новой стадии предыдущая не исчерпывается, но продолжает сосуществовать, несколько теряя свое значение. Получается, что, как отмечалось выше, по достижении «последней» стадии активность СМС будет представлять собой совокупность одновременно актуализованных сфер деятельности. При этом результаты каждой стадии будут иметь самостоятельное значение и могут использоваться в повседневной практике СМС.

«Когда руководитель, заслуживающий название самого лучшего, завершает свою работу, люди говорят: «Мы все сделали сами».
Лао-Цзы, китайский философ

Тема 4. Основные технологии вневузовского социального маркетинга

4.1. Технология социального партнерства

Общая постановка задачи. Обращаясь к способам реализации упоминавшегося выше внешнего СМО, заметим, что главной его задачей служит установление, оптимизация и поддержание в актуальном состоянии социального партнерства между субъектами сферы профессионального образования (и РОУ и РТС, в частности). Особую тревогу вызывает дисбаланс спроса на профессии между РОУ и РТС на национальном и региональном уровнях, который не может исправить ни государство, ни рынок.

Дело в том, что молодежь стремится получить совсем не те профессии, в которых РТС испытывает острую нужду. Большинству вузов, в первую очередь социально-экономического профиля (среди которых значительна доля негосударственных), существующая тенденция на руку. Работодателям, испытывающим потребность в рабочих, а не в дипломированных специалистах, такая тенденция неприятна, поэтому они не собираются вкладывать средства в развитие высшей школы. Государство, устранившись от управления экономикой и сокращая субсидирование высшего образования, занимает индифферентную позицию. Тем самым переход экономики на инновационный путь развития не обеспечивается в кадровом отношении.

Решение этой проблемы видится на пути внедрения нескольких комплексных социальных технологий, реализуемых совместными действиями субъектов сферы профессионального образования.

Во-первых, технологии оптимизации интересов всех субъектов РОУ и РТС, основанной на методологии социального партнерства, которое предполагает установление и реализацию тесного взаимодействия между учащимися, их родителями, администрациями и педагогическими коллективами общеобразовательных и профессиональных учебных заведений начального и среднего профессионального образования, вузами, работодателями, и органами власти, включая СЗН, управление образования и др. Такое взаимодействие должно строиться не столько на рыночных механизмах, сколько на механизмах социальной кооперации, включая личные контакты руководителей разного уровня. Причем такая технология должна обладать значительным потенциалом самонастройки в условиях меняющихся условий.

Во-вторых, технологии формирования рыночных стратегий вузов, учитывающих как собственные интересы, так и интересы обоих рынков. Если государство, наконец-то, сформулирует социальный заказ на приоритетную подготовку специалистов и обеспечит его соответствующими мерами и средствами, то предполагается учет и этого заказа. Эти стратегии будут разработаны в со-

ответствии с методологией социального менеджмента, включая технологии социального прогнозирования и проектирования.

В-третьих, технологии оптимизации потоков выпускников средних школ и вузов на этих рынках, основанной на методологии социальной логистики. Дело в том, что имеют место четыре направления мобильности молодежи, приводящие к необходимости решения четырех задач социальной логистики (табл. 32).

Таблица 32

Направления мобильности молодежи на основных рынках

Место	Территориальная мобильность	Профессиональная мобильность
На РОУ	Территориальная мобильность выпускников средних школ	Профессиональная мобильность выпускников средних школ
На РТС	Территориальная мобильность выпускников вузов	Профессиональная мобильность выпускников вузов

При этом контроль за территориальной и профессиональной мобильностью позволяет вузу выработать более гибкую политику по набору абитуриентов и трудоустройству своих выпускников.

В-четвертых, технологии социально-психологической поддержки предыдущих технологий на уровне внутреннего, до- и послевузовского СМО, предполагающих широкомасштабную работу по содействию учащейся молодежи в профессиональном становлении, в ПСО, при формировании жизненных планов, в процессе ее ПОп, включая технологии ПВ и ПОр. Решение такой сложной задачи будет осуществляться в рамках специально обоснованного для данного случая (ad hoc) АПП.

Оптимизация интересов субъектов сферы образования. СМО является технологией, субъектами (социальными партнерами) которой выступают не только вузы, но и педагогические коллективы средних школ, работодатели, учащаяся молодежь, ее родители, а также государство в лице органов власти, СЗН, законодательных органов и т.д. Это уже более широкий подход, отличный от узковедомственного, осуществляемого усилиями только Министерства образования и науки России или Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины. Он требует согласования и оптимизации интересов всех участников образовательного процесса. Односторонние или паллиативные решения мало кого устроят и не приведут к желаемому результату.

Оптимизация интересов социальных партнеров в сфере образования необходима, поскольку интересы студентов (С), государства (Г), вузов (В) и работодателей (Р) не совпадают и порой противоречат друг другу (рис. 33). Характер их сходства-различия в зонах пересечения для разных групповых субъектов имеет разную природу.

Скажем, студентам (1) хочется необременительной учебы, такой же работы и высокой зарплаты при этом. Однако у каждого из них имеются и свои специфические интересы: одним хочется получить специальность, другим – хорошо

провести молодые годы, третьим – просто стать обладателем диплома, парням важно уклониться от армии, девушкам – найти приличного жениха и т.п.

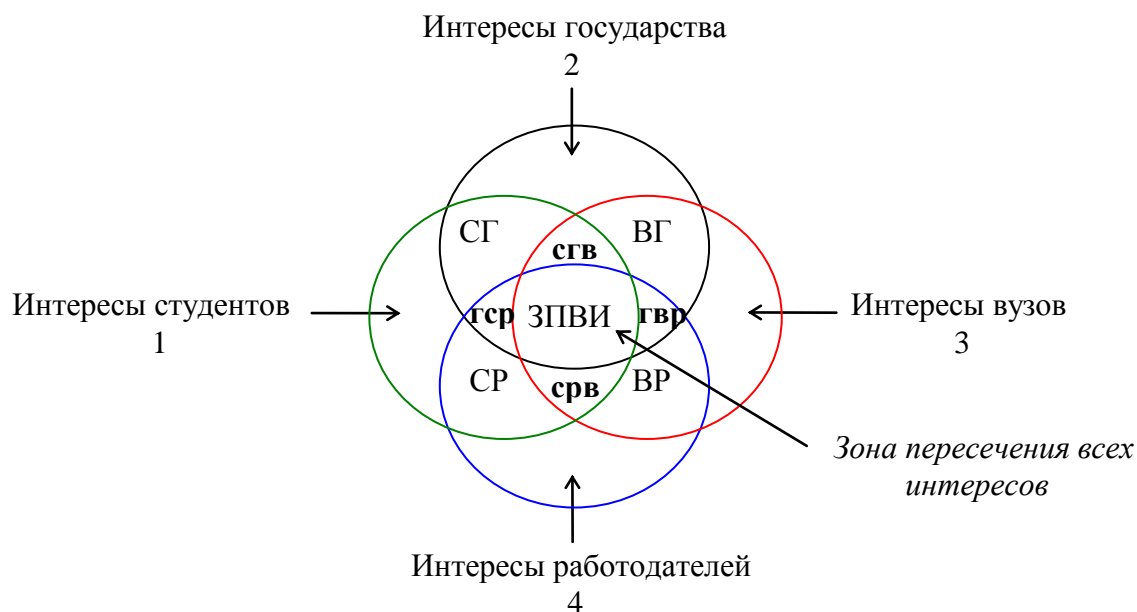


Рис. 33. Соотношение интересов субъектов сферы образования

Зоны попарного пересечения интересов (СГ – студентов и государства, ВГ – вузов и государства, ВР – вузов и работодателей, СР – студентов и работодателей); зоны тройного пересечения интересов (гср – государства, студентов и работодателей, сгв – студентов, государства и вузов, гвр – государства, вузов и работодателей, срв – студентов, работодателей и вузов); ЗПВИ – зона пересечения всех интересов.

Государству (2), с одной стороны, нужна высшая школа мирового уровня, отвечающая на все запросы современности, а с другой стороны, – не требующая затрат на свое содержание. Хотя такие цели, скорее, подразумеваются, чем озвучиваются. Различие интересов заключается в их противоречивости:

а) и высшую школу нельзя потерять, и количество вузов требуется сократить;

б) при сокращении числа вузов следовало бы в первую очередь лишать лицензий негосударственные вузы, но они не требуют субсидий, а государственные, хоть и дают лучшее качество подготовки, но требуют бюджетных «вливаний»;

в) и нельзя, вроде бы, нарушать конституционные права на образование, но и экономика задыхается без рабочих, а специалистов с высшим образованием – переизбыток, особенно по невостребованным профессиям и т.д.

Сходным для всех вузов (3) является стремление получить побольше бюджетных отчислений и повысить выручку от платной формы обучения. Различие носит характер социального эгоизма: свои интересы кажутся более важными и значимыми, чем интересы государства или других вузов-конкурентов. Ответственные интересы уже никем не учитываются: вузы стали машинами по деланию денег.

Работодателям (4) необходимы квалифицированные, мотивированные на труд специалисты определенного профиля и в нужных количествах, но без затрат на их подготовку. Это их общий интерес, но имеются и различия: для одних желательна большая самостоятельность и инициатива работников, для других – послушность и исполнительность и т.п.

Понятно, что и студенты, и чиновники, и руководство вузов, и работодатели могут возмутиться таким утративанием их интересов, но суть от этого не изменится. Объективность подхода требует четкости и определенности, а нюансы потом могут быть учтены в виде поправок. Кроме того, для всех групп интересов озвучиваемые и реальные цели обычно не совпадают.

Детальный анализ этих интересов, выделение зон их пересечения и всемерное содействие по приведению их в соответствие друг другу является одной из ключевых задач СМО на общенациональном, региональном и вузовском уровнях.

Как сочетать такие разнокачественные устремления, как привести их конфликтность к конструктивному исходу? Очевидно, что необходима их оптимизация, путем приведения к консенсусу или к компромиссу, обеспечивающая в определенной (приемлемой) степени удовлетворение интересов и каждого группового субъекта по отдельности, и всех их вместе. Это, в свою очередь, требует разработки и деликатного применения методов управления интересами, мотивами и смыслами, которые будут осуществляться в том числе и путем формирования новой этики, новой национальной культуры на основе общечеловеческих ценностей. Пока это делается в деструктивном направлении: формируются идеалы потребителя, варваризированного обывателя, аполитичного и/или политически безграмотного специалиста и т.п.

Очевидно, что время простых решений давно прошло: государство не способно проводить взвешенную инновационную политику, обеспечивающую эффективное управление системой образования. Рынок это может, но без помощи и контроля государства он быстро становится хищническим и теряет остатки социальности. Именно поэтому предлагается социально-маркетинговый подход, который призван гибко сочетать *конструктивную* государственную политику с самоорганизующимся (*синергетическим*) рыночным подходом, обеспечивающим определенную эффективность не только по экономическим, но и по социальным критериям. Их совместное применение позволит оптимизировать интересы всех участников рыночных отношений.

Мировой кризис, начавшийся осенью 2008 г., показал, что по отдельности ни государственное регулирование, ни рыночные механизмы не способны справиться с ним. Монопольное использование только одного из них чревато негативными последствиями: государственное регулирование позволяет избежать кризисов, но приводит к стагнации и регрессу, а рыночное – обеспечивает прогресс, но с глубокими кризисами.

Между тем количество критериев, которым должна удовлетворять такая оптимизация, очень велико, а априорное совместное удовлетворение им на единой конструктивной основе не представляется возможным, особенно с учетом

высокой оперативности принимаемых управленческих решений. Выход видится в описанном выше применительно к ПВ комплексном использовании взаимно дополнительных *конструктивного* и *синергетического* подходов. Простейшими формами оптимизации, осуществляемой в рамках этих подходов служат балансирование, гармонизация, компромисс, консенсус и др.

Конструктивный подход к оптимизации предполагает, что любое действие рассматривается с точки зрения четырех типов критериев:

а) критерии выгоды молодому человеку (здесь у каждого свои: от «под давлением родителей» до «хочу стать специалистом»);

б) критерии государства (поменьше платить вузам, уменьшить количество специалистов, чтоб неспособные шли в рабочие, повысить качество их подготовки, привести их выпуск в соответствие с реальными запросами экономики);

в) критерии выгоды вузу (у всех они одинаковы: побольше и бюджетных средств и «платников»);

г) критерии работодателя (наличие у молодых специалистов опыта работы, их высокая квалификация, минимальные требования к оплате труда и социальным льготам).

После построения четырехмерного базиса, на ортах которого откладываются эти группы критериев, нужно будет оценить степень соответствия критериям все множество предлагаемых мер и построить зону Парето-оптимальности, которая и даст область, где достигается определенный консенсус предлагаемых мер на соответствие всем критериям, т.е. с точки зрения субъектов обоих рынков (РОУ и РТС).

Однако многочисленность и противоречивость критериев, их неформализуемый характер не позволяет решить эту задачу только за счет рациональных приемов. Предстоит воспользоваться методами эвристики, переходя на последующих стадиях к синергетическому аспекту работы с интересами субъектов РОУ и РТС.

На необходимость разработки синергетической методологии в последнее время указывают многие авторы. Г.А. Котельников, например, в качестве таких методов (технологий управления) предлагает технологию непрерывного выбора альтернатив, технологию мягкого регулирования, технологию социального «иглоукалывания». Кроме того, к синергетическим методам, на наш взгляд, можно отнести следующие средства.

Первое из них условно назовем **методом «дао»** (от китайского *дао* – путь). Оно предполагает предоставление синергетическому процессу самореализоваться без всякого внешнего влияния со стороны маркетолога. Можно возразить – что же это за метод, который не регламентирует никакой деятельности? Ему могли следовать древнекитайские созерцатели (адепты даосизма) и античные мудрецы, но он не может быть применен в современных рыночных условиях, в динамичной конкурентной борьбе.

Однако это не совсем так. К нему приходится неявно прибегать в тех случаях, когда отсутствует возможность хоть как-то повлиять на некоторый социально-экономический процесс, особенно в условиях доминирования политики

над экономикой. Кроме того, существуют случаи, когда нужно дать некоторому явлению стабилизироваться, или когда требуется выждать созревания необходимых условий для осуществления желаемых инноваций. Он может включаться после проведения запланированной акции, когда необходимо, чтобы ее результаты могли должным образом проявиться и т.п. Не случайно умение ждать издавна считалось ценнейшим деловым качеством.

Метод формирования активного ядра предполагает обнаружение и поддержание или инициирование частного саморазвивающегося процесса, активность которого постепенно может быть передана окружению, стимулируя развитие управляемого объекта или явления в нужном направлении. Речь может идти, например, о внедрении в творческий коллектив активного лидера; о выделении ключевой проблемы, мобилизующей некоторую инициативную группу на поиск ее решения; о целевом финансировании одного перспективного направления, обеспечивающего быструю отдачу и позволяющего вложить деньги в другие направления, способствуя их развитию и т.п.

Применительно к маркетингу образовательных услуг этот метод может принимать различные формы. Так, в рамках профориентационной работы можно, например, для группы победителей школьных олимпиад организовать знакомство с изучаемыми предметами на каждом курсе всех факультетов данного вуза, с тематикой проводимых на них НИР, с перспективами профессионального роста и т.п. Эта группа и станет активным ядром первого курса. При содействии самоактуализации можно будет в процессе обучения отбирать наиболее предприимчивых студентов и начинать их готовить к созданию собственного дела, задействуя в вузе технологию бизнес-инкубатора и др.

Метод варьирования потенциалов предполагает плавное изменение различных характеристик внешней для управляемого социально-экономического процесса среды (ее, упоминавшегося выше, профессионально-общественного потенциала). Действие метода можно сравнить с легким покачиванием фазового пространства, в котором лежат траектории соответствующего процесса.

При этом осуществляется случайный поиск и выход в зону его нелинейности. В математике он известен под названием *метода малого параметра*, а в социальной синергетике близок к *технологии мягкого регулирования*. Неявно им пользуются достаточно широко: при составлении рекламных обращений, акцентирующих ту или другую особенность образовательной услуги; при разностороннем формировании общественного мнения о престижности работы в данной сфере деятельности; при формировании социального заказа (спроса, моды) на определенную профессию посредством социальной рекламы и т.п. Здесь важны как диапазон, так и разнообразие осуществляемых изменений.

Метод резонансного влияния заключается в том, чтобы малыми, но согласованными по силе, времени и месту приложения воздействиями вызвать нелинейный отклик (резонанс, интерференцию), т.е. скачкообразный переход в зону нелинейности. В отличие от случайного непредсказуемого создания условий и возмущений для опосредованного влияния на проблеморазрешающий процесс в предыдущем методе здесь осознанно проектируются и реализуются

дозированные, локализованные и взаимно согласованные воздействия для возникновения необходимого кумулятивного эффекта. Ведь изменение внешних условий и непосредственное внешнее воздействие на объект – не тождественные процессы, как не тождественны создание благоприятных условий для обучения студентов и их стимулирование к обучению. Здесь велика роль методов явной и неявной, прямой и косвенной, непосредственной и опосредованной мотивации.

При содействии старшеклассникам в профессиональном самоопределении этот метод может быть воплощен в комплексном усилении привлекательности условий приема и обучения в данном вузе, выгодно отличающих его от конкурентов (меньшее количество экзаменов и более простые формы их приема, наличие общежития, отсрочка от службы в армии и т.п.). Комплексное влияние на ПСО и самоактуализацию личности может оказать инициирование «общественного резонанса», например, в отношении привлекательности работы в сфере малого и среднего бизнеса путем непосредственного и опосредованного воздействия на молодых людей по всем каналам одновременно: через школу, родителей, общественность.

К подобным средствам организации маркетинговой деятельности относится и упомянутое выше синергетическое «иглоукалывание», которое можно назвать методом **минимально необходимого воздействия** (термин был впервые введен А. Азимовым в известном романе «Конец вечности»). Этот метод может применяться, например, в форме очень точно адресованного и оптимально дозированного рекламного обращения, ухватывающего самую суть проблемы, волнующей данную целевую аудиторию, и предлагающего максимально устраивающее эту аудиторию решение. Применительно к маркетингу образовательных услуг таким обращением может стать сообщение о наличии определенных гарантий по трудоустройству выпускников или по обмену студентами с ведущими западными странами.

Таким образом, пока не вышедшая из стадии становления синергетическая методология, может оказаться полезной в такой сугубо прагматической сфере как СМО. Ее применение открывает широкие возможности по интерпретации и конкретизации предлагаемых методов.

4.2. Маркетинговые стратегии вузов на рынке образовательных услуг

Как отмечает И.К. Шахриманьян, возникновение в России рынков образовательных услуг различной привлекательности поставило перед субъектами, оказывающими такие услуги, принципиально новую задачу. «Стало очевидным, – говорит он, – что нужен новый, научно обоснованный метод управления профессиональным образованием. Таким методом является маркетинг, т.е. комплексное управление производством и сбытом образовательных услуг». И в определенной мере эта задача решена, но решена в экономическом плане. Социальный аспект ее остается неразработанным.

Между тем рациональными формами организации маркетинга образовательных услуг служат товарные стратегии вузов, среди которых можно отме-

тить *экстенсивный* и *интенсивные* их классы. В первом случае имеются в виду расширение спектра направлений подготовки специалистов (освоение новых профессий), а во втором – поиск и внедрение новых видов образовательных и сопутствующих им услуг, новых способов их оказания. Причем такие новации могут быть вызваны как *внешними* (потребностями РОУ или РТС, социальным заказом на них), так и *внутренними* (собственной инициативой вуза) побудительными мотивами.

Обращаясь к *экстенсивному классу стратегий*, инициированных потребностями РТС, можно отметить несколько их разновидностей, представляющих собой различные способы предложения новых профессий на РОУ, которые условно могут быть названы *перспективностной, традиционалистской* и *договорной*.

Перспективностная стратегия предполагает поиск новой профессии в перспективной сфере, которая в ближайшее время получит развитие в регионе или стране, и спрос на которую уже начинает ощущаться. Так поступил, например, БГТУ им. В.Г. Шухова, когда открыл сначала факультет автоматизации производства и информационных технологий, а затем приступил к подготовке специалистов-энергетиков. Спрос на такие профессии оказался значительным как на РОУ, так и на РТС.

Традиционалистская стратегия предполагает при выборе новой профессии ориентирование на традиционные для данного региона сферы деятельности. Применительно к Белгородской области это профессии для промышленности строительных материалов, для горнорудной и строительной отраслей, для сферы переработки сельскохозяйственной продукции.

Подобное обстоятельство учитывалось при формировании профессий, по которым ведется подготовка студентов в БГТУ им. В.Г. Шухова. Причем состав этих профессий подобран таким образом, что может закрыть потребности любого предприятия по производству строительных материалов в инженерно-технических и руководящих кадрах.

Договорная стратегия предполагает определение спектра профессий, исходя из долгосрочной перспективы сотрудничества с предприятиями региона по подготовке для них специалистов на договорной основе. БГТУ им. В.Г. Шухова давно и плодотворно реализует подобную стратегию к взаимной выгоде предприятий, студентов и себя.

При расширении спектра профессий можно воспользоваться опытом Московской и Свердловской областей, Москвы и Санкт-Петербурга, УТЗН, в которых делают прогнозы изменения потребности в рабочей силе на 5 лет вперед и передают утвержденные перечни специальностей региональным вузам.

Это служит для них ориентиром на ближайшее время. Кроме того, полезно проведение и собственных исследований РТС с целью построения прогнозов спроса на профильные и потенциально возможные для вуза специальности.

Открытие же новых профессий по инициативе самого вуза, исходя из его внутренних побудительных мотивов и возможностей, тоже можно организо-

вать посредством нескольких стратегий, условно называемых нами *веерной*, *цепной* и *ступенчатой*.

Веерная стратегия предполагает разворачивание новых профессий, как лепестков ромашки, вокруг ее базовой модификации. В БГТУ им. В.Г. Шухова, например, вокруг профессии строителя развернута подготовка инженеров промышленного и гражданского строительства, городского строительства и хозяйства, строительства дорог и аэродромов.

Цепная стратегия предполагает открытие наряду с исходной ряда смежных с ней профессий. Так, в БГТУ им. В.Г. Шухова в дополнение к профессиям чисто строительного профиля ведется обучение по таким смежным специальностям, как архитектура; проектирование зданий и сооружений; производство строительных материалов, изделий и конструкций; сметное дело.

Ступенчатая стратегия предполагает наращивание уровня подготовки по ступенчатой схеме *рабочий* → *техник* → *инженер*. А в последнее время это ступени: *бакалавр*, *специалист*, *магистр*. Сохранилась и ступенчатая схема повышения квалификации: *аспирант* → *кандидат наук* → *доктор наук*.

Здесь возможно несколько линий оказания образовательных услуг.

Во-первых, выпускник общеобразовательного учебного заведения, желающий получить экономическое образование, например, профессию бухгалтера, может первоначально поступить на курсы бухгалтеров в Центр дополнительного образования БГТУ им. В.Г. Шухова. Для повышения своего профессионального уровня он может пройти двухгодичную подготовку в Белгородском инженерно-экономическом институте при БГТУ им. В.Г. Шухова, который дает среднее экономическое образование. Для получения высшего образования он может поступить в институт экономики и менеджмента БГТУ им. В.Г. Шухова.

Во-вторых, каждая стадия такого обучения является самодостаточной и учащийся может, получив подготовку соответствующего уровня, поступать на работу.

В-третьих, возможна совмещенная подготовка по нескольким уровням одновременно. Например, до недавнего времени около 300 студентов (т.е. примерно 25 % объема выпуска) в год получали дополнительное (в т.ч. начальное или среднее) профессиональное образование в стенах УЦЗН (ныне Центр дополнительного образования), что повышало их конкурентоспособность на РТС после окончания вуза.

Переходя к *интенсивному классу стратегий*, заметим, что поиск и внедрение новых видов образовательных и сопутствующих им услуг, новых форм их оказания служит вторым важным направлением маркетинговой политики вуза на РОУ. В общем случае можно порекомендовать реализацию венчурных (рискованных инновационных) проектов, создание новых сегментов рынка труда и ряд других мер. В этой работе должны принимать участие все подразделения вуза. Однако в сегодняшних условиях подобный подход при всей его результативности может позволить себе далеко не каждый вуз.

В качестве примера укажем на имеющийся опыт БГТУ им. В.Г. Шухова, который в 2004 г. начал подготовку по целому ряду новых специальностей:

инженеров-экологов, механиков инструментального производства, инженеров по организации дорожного движения и других; наряду с инженерами-технологами и эксплуатационщиками начата подготовка инженеров-исследователей.

Кроме того, необходимо освоение новых форм и технологий обучения. Здесь требуются значительные усилия не только со стороны маркетологов, но и со стороны работников учебно-методических подразделений. В качестве важнейших направлений приложения таких усилий отметим следующие.

Во-первых, для свободного ориентирования работников вуза во всем спектре форм и технологий обучения необходима целенаправленная поисковая деятельность. Предстоит провести фронтальный обзор педагогической, учебно-методологической, дидактической литературы. Необходимо отследить публикации в периодике, установить контакты с организациями, ведущими методические разработки, можно даже связаться с профильными НИИ Министерства образования и науки РФ и Министерства труда и социального развития РФ.

Особое внимание предстоит уделить обзорным материалам и классификациям таких способов организации учебного процесса. На основании проведенного обзора необходимо завести паспорта на каждую заслуживающую внимания форму или технологию обучения, построить классификатор, приобрести их описания. Для удобства все эти сведения следует поместить в компьютерную базу данных и сделать доступными для преподавателей и методистов.

Понятно, что результаты подобной деятельности будут составлять интеллектуальный продукт вуза и смогут продаваться в числе других товаров. Особенно это важно, если в составе таких продуктов будут присутствовать оригинальные разработки самого вуза.

Во-вторых, следует стимулировать преподавателей и методистов не только к написанию методических пособий или разработке новых учебных курсов, но и к освоению или даже конструированию ими новых образовательных форм и технологий. Ведь нашлись же конструкторы *модульной* или сравнительно недавно возникшей *юнитной* (от англ. *unit* – единица, секция, блок, узел, общее количество часов, отработанное студентом для получения зачета) технологии обучения.

Она является дальнейшим развитием модульной технологии и отличается большей унификацией и взаимной согласованностью лекционных, самостоятельных, практических и лабораторных занятий, оформленных в пакет (*unit*) унифицированных заданий по каждой теме, что позволяет осваивать ее как бы в разных аспектах. Переход от одной темы к другой осуществляется только после полной отработки соответствующего *юнита* и сдачи по нему промежуточного зачета.

Большую пользу может оказать периодическое проведение методических семинаров по обмену опытом и ознакомлению преподавателей с новыми разработками в сфере образовательных технологий.

В-третьих, необходима постоянная модернизация освоенных технологий, поиск и внедрение новых видов не только образовательных, но и сопутствующих им услуг. Очевидно, что реализация эффективной товарной политики даст существенный социальный эффект, точнее удовлетворяя запросы и студентов и работодателей.

4.3. Социальная логистика на рынке образовательных услуг

На РОУ, как следует из табл. 30, возникают два типа оптимизационных задач. Во-первых, задача социальной логистики по оптимальному распределению потоков выпускников средних школ, направляющихся в вузы, дислоцированные в том же городе, в областном центре, в столице или за рубежом. Во-вторых, это задача социальной логистики по оптимальному распределению потоков выпускников средних школ, выбирающих определенные профессии, с учетом или без учета их реальной востребованности на РТС.

Оптимизация потоков территориальной мобильности выпускников средних школ на РОУ. В условиях демографического кризиса многие центральные вузы, поделив ниши на федеральном РОУ, начали экспансию в провинцию путем создания там своих филиалов. Это привело к локализации периферийных вузов на своей территории и к конкуренции на региональных РОУ. В свою очередь, и выпускники пытаются остаться после распределения в месте дислокации вуза.

Все это приводит к регионализации даже тех вузов, которые ранее считались отраслевыми, не говоря уже о вузах традиционно местной ориентации (педагогических, медицинских, сельскохозяйственных). Так, в 2005 г. среди студентов V курса БГТУ им. В.Г. Шухова на долю горожан пришлось 58,1 % поступивших в этот вуз, на долю жителей Белгородской области – 32,0 %, выходцы из других регионов России составили 8,4 %, граждане других стран СНГ – 1,5 %.

Неотрегулированность потока школьников, выбирающих те или иные вузы, мало сообразуясь при этом с реальным спросом на их выпускников, приводит к проблемам в удовлетворении кадровых запросов предприятий. Проведенные силами кафедры социальных технологий БелГУ и НМЦ ПАТС БГТУ им. В.Г. Шухова под общим руководством проф. Бабинцева В.П. массовые опросы различных категорий субъектов областного РОУ: школьников 9-х и 11-х классов, их родителей (графа «Род.»), студентов (графа «Студ.»), работодателей (графа «Раб.») и выпускников (графа «Вып.»), состоящих на учете в СЗН, показали, что их мнения относительно востребованности и перспективности образования, даваемого теми или иными вузами области, не совпадают между собой (табл. 33).

Рейтинги вузов с позиции различных категорий населения, %

Вуз	Годы							
	2001	2004	2006					
	11 кл	11 кл	9 кл	11 кл	Род.	Студ	Раб.	Вып.
БГТУ им. В.Г. Шухова	42	37	9,5	25,2	18,7	19,5	40,4	16,1
БелГУ	38	24	56,7	33,5	29,7	14,5	20,2	27,7
БУПК	3	7	1,9	3,2	5,1	5,0	6,1	4,2
Продолжение таблицы 33								
БСХА	4	3	2,4	2,8	4,1	3,3	5,0	4,2
БЮИ МВД РФ	13	7	5,7	4,6	6,5	7,3	1,0	10,2
БИК		22	2,4	2,7	1,8	1,3	0,0	0,4
Негосвузы (филиалы)			6,7	8,3	2,4	7,1	0,0	0,0
Вуз в другом регионе			5,7	9,6	10,2	0,8	12,1	4,2
Столичный вуз			7,1	6,4	5,7	29,9	15,2	19,7
Зарубежный вуз			1,9	3,7	1,2	11,3	0,0	11,9
<i>Кол-во респондентов</i>	639	533	210	218	508	1569	99	285

Примечание. 14,6 % родителей не ответили на соответствующий вопрос анкеты. Данные за 2001 г. и 2004 г. получены НМЦ ПАТС.

Особое внимание привлекает значительный дисбаланс между рейтингом вузов в глазах родителей и их детей, с одной стороны, и работодателей, представляющих спрос со стороны рынка труда на специалистов соответствующего профиля, с другой. Неверный выбор вуза приводит позже к перекосам между спросом и предложением квалифицированной рабочей силы на РТС, которые трудно скорректировать путем оптимизации миграционных потоков выпускников вузов.

Обращает на себя внимание достаточно высокий рейтинг столичных и зарубежных вузов в глазах многих субъектов РОУ, особенно студентов и людей, уже получивших образование в отечественных вузах, но не нашедших работы по специальности. С интересом к таким вузам относятся и областные работодатели. Именно это обстоятельство определяет интенсивность территориальной мобильности за пределы области и страны. Однако в связи со сложными экономическими условиями в России и Украине для большей части населения эта возможность остается практически не осуществимой, что ведет к еще большей регионализации вузов.

Оптимизация потоков профессиональной мобильности выпускников средних школ на РОУ. Проведенные опросы показали, что наиболее востребованными на РОУ остаются те профессии, которые наименее нужны в хозяйстве области и всей страны, и обладатели которых в больших количествах состоят на учете в Службе занятости. В первую очередь имеются в виду профессии экономического, юридического и управленческого профиля (табл. 34).

Выбор профессии, %

Направление профессиональной деятельности	Годы				
	2001	2004	2006		
	11 кл	11 кл	9 кл	11 кл	Родит.
1. Экономическое		31	20,5	22,5	25,6
2. Юридическое		14	14,8	6,4	12,4
3. Управленческое			17,2	5,9	5,1
4. Инженерное	14	31	14,8	17,9	20,5
5. Медицинское		5	5,7	19,3	9,6
6. Сельскохозяйственное	7	2	1,9	1,4	2,6
7. Педагогическое			1,4	2,3	4,9
8. Военное			1,4	2,8	3,1
9. Творческое			15,2	5,9	5,5
10. Рабочее			7,1	15,6	5,1
<i>Количество респондентов</i>	639	533	210	218	508

Примечание. Данные за 2006 г. получены в ходе упоминавшегося выше исследования. 1,9 % родителей не ответили на соответствующий вопрос анкеты или выбрали другой вариант ответа. В данных НМЦ ПАТС за 2001 г. и 2004 г. наряду с приведенными предлагались и другие, не совпадающие с анкетами 2006 г., направления профессиональной деятельности.

По ним ведут подготовку как все «коренные» государственные и негосударственные вузы области, так и филиалы столичных вузов и вузов сопредельных областей.

Наименее популярными на РОУ оказываются сельскохозяйственная, педагогическая и военная профессии. Достаточно сказать, что в 2007 г. в военные учебные заведения поступило всего 300 из более чем 12 тысяч учащихся 11-х классов, покинувших средние школы Белгородчины, что составляет 2,5%. Аналогичная ситуация складывается и в других регионах страны.

В свете этого важнейшей задачей СМО становится регулирование спроса и предложения образовательных услуг на РОУ, побуждение выпускников средней школы поступать в такие вузы, на специалистов которых в ближайшие годы ожидается наибольший спрос. С другой стороны, безусловно, следует ограничить наборы на невостребованные специальности. Вся эта работа должна сочетать директивные (конструктивные) начала с мотивационными (синергетическими).

4.4. Маркетинговые стратегии вузов на рынке труда специалистов

В последние годы вузы фокусировали свои усилия только на проблемах привлечения к себе все большего количества абитуриентов, однако ситуация в стране потребовала повернуться лицом и к проблемам трудоустройства своих выпускников. Одним из первых решений в этом направлении послужила идея об их самоустройстве, но позже стала очевидной ее недалекость – это вредило имиджу вуза. Ведь в современных условиях наличие даже минимальных гарантий по трудоустройству выпускников является одним из важнейших

конкурентных преимуществ вуза на РОУ, способствующих привлечению абитуриентов.

Кроме того, желание сохраниться самому и сохранить всю систему профессионального образования требует от вуза принятия на себя львиной доли забот о трудоустройстве своих питомцев. На это в свое время был нацелен и совместный приказ Минтруда и социального развития РФ и Минобрнауки РФ № 462/175 от 04.10.99 г. «О мерах по эффективному функционированию системы содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных учреждений и адаптации их к рынку труда».

Смысл маркетинговой политики вуза на РТС сводится к содействию в продвижении такого своего «товара», как молодые специалисты. С этой целью он оказывает им определенные услуги на безвозмездной основе. Однако в отличие от РОУ, где вуз получает значительную выгоду от приема студентов, интерес к их трудоустройству значительно ниже. Сейчас поведение вуза на РТС напоминает атаку современного истребителя по многим целям с помощью самонаводящихся ракет: «выстрелил и забыл».

Наступивший экономический кризис усугубляет и без того неважную обстановку в сфере трудоустройства выпускников вузов. Если кризис будет преодолен менее чем за пять лет, то для снижения набора студентов, вроде бы, нет оснований. В противном случае для многих вузов наступят тяжелые времена, и многие будут вынуждены уйти с РОУ. Другим предстоит значительно усилить свою активность на РТС, который претерпевает значительную деформацию. Возможно, что для выживания вузам придется объединиться с профильными учреждениями начального и среднего профессионального образования, обучая и переобучая более востребованных на РТС рабочих и специалистов среднего уровня.

Следует заметить, что не всем категориям обучающихся в высшей школе она обязана оказывать содействие в трудоустройстве. В частности, это студенты платной формы обучения, учащиеся заочно или дистанционно, «направленники» предприятий, слушатели, повышающие свою квалификацию, получающие второе высшее образование и др.

В общем случае спектр реализуемых на РТС стратегий можно ранжировать по степени их пассивности-активности.

Стратегия самоустранения вуза от содействия в трудоустройстве своих выпускников, основывается на том, что в рыночных условиях поиск места работы является личным делом каждого. Свои обязательства по оказанию образовательных услуг перед студентом вуз выполнил, а контракта на оказание услуг по трудоустройству между ними не было. Да и не благодарное это дело. Начиная оказывать такие услуги, неизбежно увидишь «брак» в своей деятельности, обнаружишь невостребованность подготавливаемых специалистов и т.д. В условиях «выживания» вузов это послужит укором, в котором они не всегда виноваты. Поэтому большинство вузов избрало именно такой способ поведения на РТС, способ самоустранения от решения проблемы трудоустрой-

ства. Тем более, что при этом не требуется никаких усилий со стороны работников вуза.

Однако при длительном применении эта стратегия приведет к негативным для вуза последствиям: рано или поздно сработает обратная связь – недовольство выпускников будет осознано обществом, за вузом закрепится слава бесперспективного и постепенно набор в него может начать уменьшаться. В условиях возрастающей борьбы за выживание и за снижающийся приток абитуриентов это окажет медвежью услугу его маркетинговой политике.

Стратегия паллиативных усилий основывается на том, что, даже желая оказать содействие своим выпускникам, не все вузы умеют и хотят это делать. Поэтому предпринимаемые усилия не всегда приводят к высокому эффекту. Усилия вузов в этом случае носят половинчатый, непоследовательный характер. Каждая выпускающая кафедра использует для этого свои возможности. Это вторая наиболее распространенная стратегия.

Стратегия номинального распределения еще сохраняется в ряде крупных вузов страны. В отличие от прежних лет, когда имело место жесткое административное распределение специалистов по разрядам из Минобразования СССР, сейчас такая форма содействия трудоустройству претерпела значительные изменения. Большая часть вузов вообще отказалась от распределения (так поступают, например, все негосударственные вузы), но некоторые государственные вузы сохранили эту практику, изменив подход к поиску работы. Выпускники сами ищут себе работу и на распределение приносят письма-запросы от работодателя на них. Понятно, что в значительной мере эти запросы носят фиктивный характер.

Однако наряду с очевидными морально-психологическими издержками в этом случае имеются и некоторые позитивные моменты: студент вынужден заранее обратить внимание на проблему своего трудоустройства. Для вуза важно, чтобы человек знал, зачем он учится. В ряде случаев студентам (с помощью родителей и знакомых) удается за полгода до выпуска найти реальную работу. Во всяком случае, они начинают хоть как-то изучать РТС в своем городе или регионе, обращаться к СМИ, в центры содействия занятости при вузе и т.д.

Стратегия содействия самостоятельному трудоустройству ориентирована на адаптацию студентов к современным рыночным условиям, на информирование их о состоянии РТС, на содействие их во вторичном профессиональном самоопределении, на мотивирование их к самостоятельному поиску работы, на обучение их приемам ее поиска и т.п. Ситуация оказывается достаточно сложной. Ввиду падения мотивированности к труду вообще и к работе по получаемой специальности, в частности, усилия, предпринимаемые вузами, не обеспечивают должного эффекта.

Здесь особую важность приобретают такие виды содействия старшекурсникам, как мотивация, направленная на повышение готовности к самостоятельному трудоустройству; мотивация, направленная на повышение территориальной мобильности (для тех, кто хочет работать по специальности и кому эта специальность позволяет, т.е. является уникальной на федеральном РТС);

мотивация к профессиональной мобильности (для тех, кто хочет остаться в городе, где дислоцирован вуз, и где РТС переполнен его выпускниками, а специальность является универсальной, т.е. массовой и не востребованной на федеральном РТС, где велик объем предложения таких специалистов) и др.

Стратегия целенаправленного содействия предполагает, что вуз осуществляет целенаправленную деятельность по трудоустройству своих выпускников, силами сформированного в своем составе специализированного подразделения или путем заключения договора на оказание подобных услуг со стороны кадровых агентств. По первому пути пошла примерно пятая часть вузов, включая и БГТУ им. В.Г. Шухова, по второму – столичные вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Московские вузы обслуживает коммерческий центр «Перспектива», в Санкт-Петербурге тоже действует коммерческий центр, первоначально возникший как подразделение Технологического института, но постепенно вышедший на общегородской уровень.

Комплексная стратегия предполагает реализацию и на РОУ и на РТС всех перечисленных выше способов поведения, обусловленных как возможностями вуза, так и ситуацией, складывающейся в стране. Подобную стратегию осуществляет, например, БГТУ им. В.Г. Шухова.

Вместе с тем хотелось бы подчеркнуть, что многие решения, принимаемые в интересах маркетинга рабочей силы, тесно связаны с решениями маркетинга образовательных услуг и внутреннего маркетинга вуза. Другими словами, маркетинговая деятельность должна носить комплексный характер.

Отметим также, что с каждым годом вузы испытывают все большую нехватку абитуриентов, а безработица стала неуклонно возрастать, и тенденции эти носят, как минимум, среднесрочный характер. Структура спроса на профессии, скорее всего, будет сложным образом эволюционировать: ослабнет необходимость в массовой подготовке работников непромышленной сферы, потребуются услуги по индивидуальному обучению или обучению малочисленных групп, возникнет спрос на редкие специальности. В частности, может резко снизиться спрос на невостребованные профессии (менеджеров, бухгалтеров, юристов), что принудительно устранил возникший дисбаланс спроса между РОУ и РТС. Возможно, повысится спрос на специалистов в инновационных секторах экономики. Изменится и география рынка. Все это приведет к существенному пересмотру стратегий поведения вузов на РОУ и РТС.

4.5. Социальная логистика на рынке труда специалистов

На РТС тоже можно выделить две задачи социальной логистики. Во-первых, это оптимизация территориального распределения выпускников вузов, а во-вторых, это оптимизация отраслевой направленности выпускников вузов.

Оптимизация потоков территориальной мобильности выпускников вузов на РТС. Одной из важнейших организационных проблем современной высшей школы, особенно в контексте инновационного развития страны, является несоответствие между направлениями миграционных потоков выпускников вузов и географией их реальной востребованности. Планировать, отслежи-

вать и регулировать эти потоки можно на глобальном, национальном, региональном и вузовском уровнях. Выскажем некоторые соображения об особенностях такого управления для каждого уровня.

1. Массовая тяга к высшему образованию становится символом нашего времени. Она проявляется не только в России или Украине, но и в странах СНГ, в промышленно развитых государствах Запада, Японии, Австралии, Новой Зеландии, во всем мире. С каждым годом растет поток учащихся из стран Азии и Африки, что породило нешуточную конкуренцию между вузами ведущих стран мира. Одной из реакций на это и стало инициирование Болонского процесса.

Последние данные Организации экономического сотрудничества и развития подтверждают резкий рост объема услуг в сфере получения зарубежного образования. В 2003 г. в зарубежные вузы поступили более 2 миллионов студентов по всему миру, что говорит о росте их числа на 31% за первые три года этого тысячелетия при среднем ежегодном росте 8,3% с 1998 г.

Львиную долю, составляющую 70% иностранных студентов, привлекли к себе вузы 5 стран: первенствуют США с 28%, далее следуют Великобритания – 12%, Германия – 11%, Франция – 10%, Австралия – 9%. Помимо вышеупомянутых, в их число вошли такие англоязычные страны, как Новая Зеландия, Канада и Ирландия. При этом, начиная с 1998 г., доля США и Великобритании постоянно уменьшается. Особенно заметным было падение числа студентов после ужесточения правил выдачи студенческих виз в США, последовавшего за 11 сентября 2001 г.: количество учащихся из арабских и мусульманских стран снизилось на 10 – 37%, и лишь частично было компенсировано ростом поступивших из Китая и Индии.

Позже под давлением университетов и бизнеса правила выдачи студенческих виз в стране были ослаблены. Теперь результаты ужесточения визовой политики испытывают на себе британские университеты, приняв на 21,3% меньше студентов из Китая, и это в условиях, когда плата, вносимая иностранцами за обучение, была совсем не лишней в бюджете вузов.

Служба по зачислению в университеты и колледжи UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) сообщает, что в 2005 г. в вузы Великобритании на бакалаврские программы было принято рекордное количество студентов. Из 498 908 человек, подававших заявления, на 18 августа места получили 295 443 абитуриентов, что на 10,47% больше по сравнению с предыдущим годом.

После распада СССР число студентов, прибывающих из Восточной Европы в Германию, выросло наполовину. Сегодня эта страна занимает третье место после США и Великобритании по числу иностранцев в учебных заведениях. За последние десять лет количество учащихся из-за рубежа удвоилось. К концу 2001 г. их насчитывалось 187 027 человек. Если не считать тех иностранцев, которые родились или проживают в ФРГ, то большинство приезжает из Китая, Франции, Польши и России. Вступительных экзаменов в немецких вузах просто нет. Иностранцам нужно сдать лишь языковой экзамен или отучиться на подготовительных курсах. Все это не так сложно, как может показаться на пер-

вый взгляд. Кельнский университет, например, занимает одно из первых мест в Германии по количеству иностранных студентов. Они составляют более 10 % от всех учащихся, точнее говоря, на сегодняшний день их 6535 человек из 134 стран мира. При этом третья по численности группа в 318 человек – студенты из России, 205 человек приехало из Украины и 55 из Грузии.

2. В настоящее время в России и Украине стихийно сложилась тройственная направленность миграции выпускников вузов.

Во-первых, ведется обучение транзитного потока выходцев из республик СНГ и стран дальнего зарубежья, возвращающихся после получения образования на родину. Среди них имеется некоторая часть, намеренная использовать получение образования для последующего закрепления в стране обучения.

Во-вторых, осуществляется подготовка наших соотечественников, стремящихся применить свои знания и умения в других странах. Пока этот исходящий поток носит нерегулируемый и убыточный характер.

В-третьих, образование дается российским и украинским студентам для нужд самой страны. Понятно, что каждое из этих направлений имеет свое значение для государства, которое должно выработать к ним свое отношение, и даже больше, – специфическую стратегию их формирования. Особняком стоит получение образования за границей детьми политической и финансовой элиты: для них проблема трудоустройства не возникает, и работать на предприятиях они не будут.

По мысли С.Б. Переслегина, первые два потока приобретают особую важность с учетом того, что индустриальное производство в России и Украине неконкурентоспособно, и страны могут развивать либо сугубо сырьевые отрасли (для Украины, как вообще для стран Европы, в силу отсутствия у нее природных ресурсов этот вариант невозможен), либо создавать высокоинтеллектуальное когнитивное производство, составляющее основу постиндустриальной фазы развития человечества. Одной из форм такого «производства» может стать образовательная деятельность, закрепленная за Россией и Украиной, как одними из «поставщиков интеллектуального продукта» (квалифицированной рабочей силы) на мировой рынок труда.

При этом желательно сделать экспорт образования прибыльным, т.е. законодательно оформить необходимость оплаты не только за подготовку отдельного специалиста, но и частично за обучение всей «пирамиды» студентов, лучшую часть которых использует «принимающая страна». Однако даже бесплатный экспорт образования выгоден стране-эмитенту как своей специализацией в системе мирового разделения труда, так и тем обстоятельством, что эмигранты играют роль «агентов влияния» во внешнем мире, способствуя политическому влиянию наших стран и успеху в их борьбе за мировые рынки. Многие могут справедливо заметить, что это значит рубить сук, на котором сидишь. И это правильно, но, чтобы сохранять кадровый потенциал, нужно находить ему достойное применение, чего оба государства не делают.

Что касается внутреннего «потребления» молодых специалистов, то необходимость регулирования этого потока вызвана целым рядом причин. Главная

из них состоит в том, что большая часть выпускников вузов стремится либо закрепиться в том городе, где она получила образование, либо уехать в мегаполисы (а выпускники – жители крупных городов – намерены выехать в США или страны ЕС). Между тем государству выгодно направлять специалистов на возрождающиеся промышленные предприятия, транспортные объекты, стройки в провинции и окраинных регионах Восточной Сибири, Дальнего Востока, Крайнего Севера, Западной Украины.

Оптимизация миграционных потоков помимо повышения эффективности работы высшей школы, кадрового обеспечения инновационных проектов будет способствовать и решению ключевой проблемы наших стран – повышению ее инфраструктурной и духовной связности. Это важно для России и Украины, занимающих первое и второе место в Европе по территории, и при этом обладающих значительной полиэтничностью, поскольку социальная логистика поможет обеспечить выживание и сохранение государственной целостности, особенно в условиях глобализации.

Внутренний поток миграции имеет две четко выраженные ориентации. Наличие первой, вызванной стремлением молодежи после получения высшего образования закрепиться в месте дислокации вуза (чаще всего в столице или областном центре), приводит к следующим последствиям:

а) к регионализации вузов, что повышает социальную напряженность в городе и области;

б) к концентрации на местных рынках труда специалистов широко распространенного (универсального) профиля: экономистов, бухгалтеров, юристов, менеджеров, психологов, которые и обуславливают профессиональное лицо безработицы (а поскольку их готовят все коммерческие и некоммерческие вузы страны, то для миграции нет причин);

в) к снижению квалификационного уровня технических руководителей и специалистов на периферийных предприятиях, которые, не получая молодого пополнения, вынуждены держаться за ветеранов и выдвигать на руководящие должности людей, не имеющих высшего образования.

Второе направление миграции, вызванное стремлением выпускников вузов найти работу в мегаполисах, приводит к двойному противоречию. С одной стороны, метрополия перетягивает из провинции кадровые ресурсы, а поскольку ее инновационные сферы уже поделены, то в секторе квалифицированного труда не осталось свободных вакансий. При этом она деклассирует кадры, превращая их в аморфное население, в плывущие по инерции народные массы. Помимо кадровой избыточности метрополия избыточна и в финансовом отношении, но она бедна свободной инновационностью (проектностью). С другой стороны, провинция, наоборот, страдает от катастрофической кадровой и ресурсной недостаточности, зато открыта для инноваций. Это приводит к возникновению встречных антропотоков: тянущейся в метрополию молодежи и возвратный поток в провинцию тех, кто получил необходимую подготовку в столицах (Москва, Санкт-Петербург, Киев). Однако второму потоку препятствует инфраструктурная недостаточность наших стран (многим вернувшимся

домой хочется поддерживать установленные связи, но транспортные проблемы: дороговизна, скорость, времезатратность и другие причины мешают их сохранению).

Одним из решений, способствующим ослаблению первого потока и усилению второго, и станет повышение *инфраструктурной связности* страны, что приведет к благоприятным последствиям, как для государства, так и для выпускников вузов. С одной стороны, это создает предпосылки для оптимизации внутреннего циркуляционного потока молодых специалистов между центром и регионами, а с другой, обозначает направления приложения сил для многих выпускников вузов.

Решение этих задач позволит возобновить освоение наших «окраин», что потребует формирования устойчивых потоков реэмиграции населения в эти регионы. В первую очередь речь идет о закреплении на местах выпускников периферийных вузов, ориентированных на развитие соответствующей инфраструктуры, а также о направлении в эти регионы молодых специалистов, закончивших другие вузы страны. Именно там будут больше всего востребованы выпускники, овладевшие транспортными (железнодорожными, мореходными, автодорожными), строительными, энергетическими, экологическими, медицинскими, сельскохозяйственными профессиями, а также профессиями горнорудного, геологоразведочного, рыбоводческого и рыболовного профилей. Это позволит получить так необходимый им профессиональный и жизненный опыт, начать строить свою карьеру, определять личную жизнь.

Управление территориальной мобильностью молодых специалистов окажет свое влияние и на *социокультурную* (духовную, культурную, этническую) *связность* государства. Действительно, дробление территории страны на регионы, живущие в разных исторических временах, порождает культурный и смысловой антагонизм внутри страны и, в конечном счете, делает Россию и Украину беззащитными перед экспансией чужих ценностей, смыслов и цивилизационных форматов.

Актуальность обращения к повышению социокультурной связности, вызвана действием следующих долговременных тенденций:

- а) нарастание этноконфессиональной неоднородности страны, ведущей к прогрессирующей утрате единого образовательного стандарта;
- б) медленное, но неуклонное снижение образовательного уровня населения;
- в) рост оттока из страны высококвалифицированного человеческого ресурса;

г) возрастание притока в страну малоквалифицированного персонала, что ведет к замещению образованного населения необразованным и др.

С учетом вестернизации культуры, все это неуклонно профанирует население и ставит под сомнение сколько-нибудь обнадеживающие перспективы выживания наших стран, не говоря уже об их инновационном развитии.

Повышение социокультурной связности России и Украины, с одной стороны, будет способствовать быстрой адаптации выпускников в различных (в том числе и моноэтнических) регионах, а с другой стороны, позволит социально

адаптировать мигрантов из ближнего и дальнего зарубежья, в том числе и стремящихся получить высшее образование в наших вузах. Это могут быть жители Закавказских и Центрально-Азиатских республик СНГ, стран Африки, возможно, Китая, Вьетнама, Ирана, Ирака, т.е. тех государств, с которыми у России и Украины сложились партнерские отношения. В целом же повышение инфраструктурной и духовной связности обоих государств будет содействовать повышению национальной (государственной) идентичности населения, а значит, и его патриотизму, социальной и политической активности, стремлению связать свое будущее со своей страной и сделать жизнь лучше для себя и своих детей.

3. На региональном уровне проблема регулирования кадровых потоков стоит не менее остро. Так, например, на одном из круглых столов, проводившихся БГТУ им. В.Г. Шухова, заместитель директора по экономике ЗАО «КМАрудо-ремонт» пожаловался, что средний возраст ИТР на их предприятии превышает 50 лет, достойной замены им нет, через несколько лет это приведет к острому кадровому кризису. А у приходящих на работу молодых специалистов отсутствует профессиональное самоопределение и трудовая мотивация, они, к сожалению, ориентированы сразу на получение больших денег, неважно за что. У них нет понимания, что профессиональная карьера – это ступенчатое овладение мастерством, в результате которого только и возможно достойное вознаграждение.

Кроме того, они совсем не представляют себе современного производства, поэтому приходящие на работу выпускники местных филиалов столичных вузов у них долго не задерживаются. А выпускники из крупных городов не хотят ехать на периферию, что вынуждает предприятия ориентироваться на региональные учебные заведения. В свою очередь и выпускники белгородских вузов не стремятся уехать из областного центра.

Вместе с тем при сравнительно небольшом количестве вузов в регионе более тесный контакт с производителями и знание их кадровых потребностей позволяет ставить вопрос о взаимосогласованной оптимизации потоков молодежи на РОУ и на РТС. Именно с этой целью Администрацией Белгородской области и было заказано социологическое исследование, результаты которого были приведены выше.

4. На уровне отдельного вуза подготовка специалистов по направлению предприятий, содействие в их трудоустройстве и мониторинг территориальной мобильности выпускников должен осуществляться в контексте общей миграционной политики государства и региона. В качестве примера конкретного применения указанного требования сошлемся на опыт БГТУ им. В.Г. Шухова, в котором силами НМЦ ПАТС под руководством В.Н. Фомина была проведена большая работа по анализу состояния федеральных РОУ и РТС по профильным для технологического университета профессиям. С этой целью для каждого региона РФ были определены, с одной стороны, вузы, готовящие специалистов хотя бы по одному из направлений БГТУ им. В.Г. Шухова, а с другой стороны, – предприятия, на которых могут быть востребованы такие специалисты.

Первое давало распределение предложения образовательных услуг на федеральном РОУ со стороны конкурентов, второе – структуру возможного спроса соответствующих профессий на федеральном РТС.

Знание регионов, где отсутствует подготовка специалистов по профилю БГТУ им. В.Г. Шухова, давало структуру рыночных ниш на РОУ, что позволяло концентрировать усилия выпускающих кафедр по набору студентов в этих регионах. Сведения о территориях, где могут иметься вакансии для молодых специалистов нашего профиля, давало структуру рыночных ниш на РТС, которые могут заполнять выпускники университета. Это позволило выпускающим кафедрам рекомендовать старшекурсникам соответствующие регионы для возможного трудоустройства.

Кроме того, наложение рыночных ниш РОУ и РТС в определенном регионе свидетельствует о возможности размещения там опорного пункта технологического университета для целевой подготовки специалистов под существующий спрос при отсутствии конкуренции со стороны других вузов.

Удобным инструментом мониторинга миграции молодежи, поступающей и покидающей стены вуза, может стать *потокосая матрица* (табл. 35), балансирующая потоки абитуриентов и выпускников по источникам поступления и направлениям миграции.

Таблица 35

Баланс потоков абитуриентов и выпускников отдельного вуза

Источник (откуда)	Общий баланс				Сток (куда)						
	П	З	Н	О	Б	БО	ДР	СН Г	ДЗ	С	Σ
Белгород (Б)	П ₁	З ₁	Н ₁	О ₁	р ₁₁	р ₁₂	р ₁₃	р ₁₄	р ₁₅	р ₁₆	Р _{1У}
Белгородская область (БО)	П ₂	З ₂	Н ₂	О ₂	р ₂₁	Р ₂₂ q ₂₂	р ₂₃	р ₂₄	р ₂₅	р ₂₆	Р _{2У}
Другой регион РФ (ДР)	П ₃	З ₃	Н ₃	О ₃	р ₃₁	р ₃₂	Р ₃₃ q ₃₃	р ₃₄	р ₃₅	р ₃₆	Р _{3У}
Республики СНГ	П ₄	З ₄	Н ₄	О ₄	р ₄₁	р ₄₂	р ₄₃	р ₄₄	р ₄₅	р ₄₆	Р _{4У}
Дальнее зарубежье	П ₅	З ₅	Н ₅	О ₅	р ₅₁	р ₅₂	р ₅₃	р ₅₄	р ₅₅	р ₅₆	Р _{5У}
Столицы (С)	П ₆	З ₆	Н ₆	О ₆	р ₆₁	р ₆₂	р ₆₃	р ₆₄	р ₆₅	р ₆₆	Р _{6У}
Итого	П	З	Н	О	Р _{Х1}	Р _{Х2}	Р _{Х3}	Р _{Х4}	Р _{Х5}	Р _{Х6}	Р _{ХУ}

Примечание. П – поступало, З – зачислено, Н – не поступило, О – отчислено до окончания обучения, Σ – всего, ДЗ – дальнее зарубежье.

Несложные вычисления дают основные потоковые показатели образовательной деятельности вуза. Отношения: П/З характеризует конкурс при поступлении в вуз, Н/П – долю «отсева» абитуриентов, О/З – долю «отсева» студентов в процессе обучения. Это позволяет судить о степени подготовленности абитуриентов и отношении к учебе студентов, обучавшихся в разных (сельских или городских) школах области.

Особый интерес представляет анализ динамики абсолютных и относительных значений этих показателей в течение ряда лет. Например, обнаруженный рост или падение количества желающих поступить в вуз характеризует демо-

графическую ситуацию в регионе, меру популярности вуза среди выпускников средних школ и их родителей, эффективность рекламной политики вуза и др.

Диагональные элементы p_{ii} показывают долю миграционно пассивных выпускников, желающих остаться работать по прежнему месту жительства. Однако большая часть таких показателей имеет сложный характер. К примеру, диагональный матричный элемент a_{22} может включать как выпускников, вернувшихся на прежнее место жительства (p_{22}), так и поехавших в другой район области, скажем, из Ивнянского в Старооскольский (q_{22}). Остальные элементы отражают направление и интенсивность различных миграционных потоков.

Отношение p_{11}/P_{1Y} определяет интенсивность *парциальной территориальной мобильности* выпускников, проживающих в г. Белгороде. Аналогично вычисляются интенсивности исходящих потоков и другой направленности. В последней строке (Итого) даются интенсивности исходящих потоков P_{Xj} для каждого направления.

В качестве интегрального *показателя территориальной мобильности* (μ) можно взять отношение всех студентов, не вернувшихся на прежнее место жительства, к общему объему их выпуска:

$$\mu = (P_{XY} - \sum p_{ii}) / P_{XY}$$

При всей кажущейся простоте составления такой матрицы найдется мало кафедр, которые ведут соответствующий учет, поскольку от момента поступления студента до момента окончания им вуза проходит 5 лет и обращаться к учетным данным для отслеживания траектории каждого выпускника достаточно сложно, а на уровне факультета или вуза ситуация усугубляется еще и большим объемом собираемых данных. Выход видится в автоматизации учета движения студентов, как это, например, имеет место в АСУ «Деканат» БГТУ им. В.Г. Шухова. Хотя ведущийся там учет решает другие задачи.

В качестве примера приведем лишь некоторые показатели миграционной активности студентов БГТУ им. В.Г. Шухова. Так, в 2000 г. из 767 человек по очной форме обучения 618 человек были распределены в Белгороде и Белгородской области. При этом реально планировали работать на предприятиях по распределению только 58,1 % выпускников; не намерены работать по заявкам 90,7 %, в том числе: 29,7 % мотивировали причину отказа нежеланием уезжать из родного города; 27,6 % – сложностями с жильем; 20 % – низким уровнем предлагаемой заработной платы, 2,4% – неуверенностью в своих способностях работать на предлагаемой должности.

Согласно же другим проведенным сотрудниками НМЦ ПАТС исследованиям, среди выпускников 2002 г. было $P_{1Y} = 56,5$ % коренных белгородцев (из которых только $p_{13} = 49$ человек направились на работу в другие регионы России), $P_{2Y} = 31,5$ % составили жители Белгородской области, $P_{3Y} = 10,8$ % являлись выходцами из других регионов РФ, и $P_{4Y} = 1,3$ % – выходцами из различных стран СНГ.

При этом для работы в Белгороде в 2002 г. осталось $P_{X1} = 62,5$ % выпускников, для работы в Белгородской области – $P_{X2} = 23,8$ % и только $P_{X3} = 13,7$ %

поехали на работу в другие регионы РФ. Среди последних значительную долю составили студенты, возвращавшиеся на прежнее место жительства (р₃₃).

Для оценки степени территориальной мобильности в 2003 г. сотрудники НМЦ ПАТС провели опрос 456 выпускников технологического университета по поводу согласия их уехать на работу по заявке работодателя из другого региона. Положительно отнеслись к такой перспективе 47,4%, категорически отказались от нее 18,4%, затруднились с ответом 34,2% опрошенных (эта часть респондентов тоже, скорее всего, останется в Белгороде).

В 2004 г. и 2005 г. для уточнения возможности переменить место жительства в связи с трудоустройством в другом регионе выпускникам и старшекурсникам БГТУ им. В.Г. Шухова был задан вопрос о территориальном расположении желаемого места работы.

В табл. 36 дано распределение ответов на него. Различия в ответах юношей (Ю) и девушек (Д) практически отсутствуют за исключением желания остаться в Белгороде: в 2005 г. доля девушек заметно превысила долю юношей. Кроме того, в 2005 г. снизилось количество тех, кто хотел бы вернуться на работу по прежнему месту жительства. Намерение перебраться в один из столичных городов (Москву или Санкт-Петербург) нашло отражение в третьей и четвертой строках таблицы.

Таблица 36

Желаемое место работы, %

Желаемое место работы	2004 г.			2005 г.		
	Ю	Д	Всего	Ю	Д	Всего
По месту жительства	10,3	11,4	10,8	7,3	7,1	7,2
В Белгороде	59,0	59,5	59,2	59,2	68,8	62,4
В другом регионе РФ	21,1	19,6	20,5	20,0	18,8	19,8
Другое	9,6	9,5	9,5	13,5	5,3	10,6
<i>Количество респондентов</i>	251	158	409	191	112	303

При этом нетрудно было заметить, что структура территориальной направленности трудоустройства выпускников в общих чертах соответствует структуре места жительства до поступления в вуз. Другими словами, география трудоустройства вызвана преимущественно возвратом выпускников по прежнему месту жительства и не может считаться территориальной мобильностью. Поэтому мы не включали этот поток в расчет при оценке показателя территориальной мобильности.

Сравнительный анализ консолидированности (*одиночного, группового и семейного*) распределения выпускников университета в 2005 г. показывает преобладание *одиночного* распределения (62,0 %) над *групповым* (37,5 %) и *семейным* (0,5 %).

Таким образом, даже на примере одного вуза можно видеть, что имеют место два основных направления выходного потока: закрепление в месте дислокации вуза и отъезд молодых специалистов в один из мегаполисов. В осталь-

ных вузах Белгородской области и вузах других регионов складывается во многом сходная ситуация.

4. Важным инструментом регулирования и оптимизации потоков молодых специалистов с учетом потребностей государства и бизнеса должна стать *социальная логистика*, которая обязана комплексно подходить как к «распределению» специалистов для нужд страны, так и к «поставке их на экспорт». Примером одной из мер такой логистики на международном уровне может служить Болонский процесс, который был инициирован, в частности, и для перераспределения потоков абитуриентов из стран третьего мира между США и ЕС, а также для того, чтобы зафиксировать разделение мирового РОУ.

В качестве мер, направленных на усиление территориальной мобильности (миграционной активности), можно указать следующее.

Во-первых, расширение географии набора студентов, что особенно актуально для вуза в свете снижения количества потенциальных абитуриентов вследствие демографического кризиса. Другим способом расширения географии распространения образовательных услуг становится внедрение в жизнь технологий заочного и дистанционного обучения. Эти решения способны существенно повлиять на социальную логистику в плане территориальной мобильности учащейся молодежи.

Во-вторых, информирование старшекурсников о будущем месте работы, о предприятии, о его перспективах, об условиях труда, о социально-экономической обстановке в регионе дислокации предприятия. Выраженное мотивационное влияние оказывает и проведение бесед о выпускниках вуза, работающих на иногородних предприятиях, об их судьбе и профессиональном росте, об их достижениях; размещение информации о выдающихся выпускниках вуза на стендах; организация встреч с ними и др.

В-третьих, направление студентов на производственную практику на иногородние предприятия; организация работы студенческих трудовых отрядов на базе предприятий РФ и др. Это наиболее очевидная, но, к сожалению, в последнее время почти исчезнувшая форма адаптации будущих специалистов к своей профессии.

В-четвертых, убеждение в целесообразности самостоятельного начала карьеры, в необходимости активного отношения к жизни в ходе мотивационных занятий, проводимых со студентами. Эта форма мотивации, направленная на повышение территориальной мобильности, одна из самых сложных форм внутреннего СМО.

Оптимизация потоков профессиональной мобильности выпускников вузов на РТС. Основное разрешаемое в этой задаче противоречие заключается в том, что, с одной стороны, государство и/или студент затратили средства и время на получение некоторой специальности и естественно ожидать, что он будет по ней работать. С другой стороны, не все специальности одинаково востребованы на РТС. Кроме того, периодически возникает спрос на редкие или новые профессии, по которым вуз в силу своей инерционности не может готовить специалистов.

Известно, что высшее (особенно университетское) образование не догма, а руководство к действию. Оно дает человеку кругозор и возможность самостоятельно или с помощью дополнительного образования осваивать новые формы деятельности, что неизбежно в процессе профессиональной деятельности. В связи с чем необходимо сочетать профессиональную ориентированность с профессиональной мобильностью, чтобы обеспечить молодому специалисту гарантированное трудоустройство и профессиональный рост.

В первом случае выпускник ориентируется на полученные в вузе знания, во втором использует свое умение учиться. Что важнее? Очевидно, что необходимо развивать и то, и другое. Вопрос в пропорциях. Их оптимизация и составляет одну из проблем личностного и организационного плана СМО.

С точки зрения психологии (в индивидуальном, внутриличностном плане) под **профессиональной мобильностью** понимается способность старшекурсников и выпускников вуза осваивать новую специальность в рамках полученной профессии или с выходом за ее границы. Эта способность косвенно может быть оценена как *количество смен места работы и должностей на протяжении определенного периода* или всей жизни индивида. Второй показатель индекса профессиональной мобильности – *срок вхождения в новую специальность* (должность), т.е. время профессиональной адаптации.

С точки зрения социологии **профессиональная мобильность** – это групповая характеристика социальной активности выпускников, а позже и специалистов. Она носит внешний, формальный характер и может быть оценена, как *доля выпускников, нашедших работу не по своей базовой профессии*. В процессе последующей трудовой деятельности происходят переходы между отраслями, сферами деятельности, профессиями, специальностями, должностями. Поэтому вторым показателем индекса профессиональной мобильности будет *доля лиц, осуществляющих такие переходы на протяжении определенного периода* или всей трудовой жизни.

На рис. 34 показано распределение выпускников БГТУ им. В.Г. Шухова в 2004 г. между различными отраслями экономики.



Рис. 34. Отраслевая направленность трудоустройства выпускников БГТУ им. В.Г. Шухова

В 2005 г. больше всего выпускников университета трудоустроилось в строительных организациях (23,4 %) и 13,5% на предприятиях производства строительных материалов, что отвечает профилю вуза. Значительная часть молодых специалистов (8,6%) ушла в сферу машиностроения, производства оборудования, что тоже соответствует направлению их подготовки. Тем не менее, 15,5 % направилось в торговлю и сферу обслуживания, что свидетельствует об объективно сложной ситуации, складывающейся на рынке труда, в которой трудоустройство по специальности и в профильную отрасль не всегда бывает доступным. Поэтому выпускники используют любую возможность для трудоустройства. Это с одной стороны. С другой стороны, значительная часть устроившихся в сфере торговли и обслуживания имела профессии экономиста, бухгалтера, менеджера. Для них такое трудоустройство вполне естественно.

Однако показатели реальной профессиональной мобильности, получаемые на основе анализа данных по распределению выпускников, как правило, занижены. Это связано с тем, что письма-заявки от предприятий, которые выпускники приносят на кафедры, носят фиктивный характер. А кафедрам не очень хочется вникать в эту ситуацию, поэтому и делается формальная отметка о трудоустройстве. Это и порождает искажения в полученных показателях мобильности. В связи с этим важно учесть и намерения старшекурсников, которые могут быть выявлены в результате опроса.

Ответы выпускников БГТУ им. В.Г. Шухова на вопрос о том, считают ли они для себя возможной смену получаемой в вузе профессии, представлены в табл. 37.

Таблица 37

Согласие выпускников на смену полученной профессии, %

Варианты ответов	2004 г.			2005 г.		
	Ю	Д	Всего	Ю	Д	Всего
Смена возможна	31,9	29,7	31,0	32,6	25,9	30,1
Если не найду работу по ней	43,8	49,4	46,0	38,9	52,7	44,1
Не допускаю мысли о смене	24,3	20,9	23,0	28,5	21,4	25,8
<i>Кол-во респондентов</i>	251	158	409	190	112	302

Анализ показывает, что данные обоих опросов мало отличаются между собой, показывая инвариантность настроений двух последовательных выпусков технологического университета. Можно отметить одинаковость профилей ответов и по годам: лишь каждый четвертый юноша (Ю) и каждая пятая девушка (Д) намерены искать работу по специальности. Остальные не столь категоричны, причем второй вариант доминирует.

Нами был также предпринят анализ корреляций между способностью к самостоятельному освоению новой специальности и готовностью сделать это. Подразумевалось, что среди причин низкой готовности могли быть: отсутствие работы по полученной специальности, наличие более выгодной сферы деятельности, отсутствие у выпускников рыночных компетентностей, собственная пассивность и др.

В табл. 38 приведены данные за 2004 г. (409 человек) и 2005 г. (302 человека), полученные НМЦ ПАТС. Анализ результатов позволяет сделать вывод, что хотя профессиональная мобильность и высока (свыше 70 % выпускников допускают для себя такую возможность), лишь половина опрошенных считают себя полностью способными к освоению новой профессии.

Таблица 38

Корреляция способности и готовности выпускника вуза к смене профессии

Способность выпускника к освоению новой профессии	Готовность сменить профессию		Сменит профессию, если не найдет работу		Не будет менять профессию		Итого	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Способен	18,3	17,9	20,6	23,3	13,0	14,6	51,8	56,6
Способен в определенной мере	12,2	12,2	24,5	20,9	9,5	10,9	46,2	43,1
Не способен	0,5	0	0,9	0	0,5	0,3	1,9	0,3
Всего	31,0	30,1	46,0	44,1	23,0	25,8	100	100

НМЦ ПАТС провел и совместное рассмотрение территориальной и профессиональной мобильности, которое осуществлялось двумя способами: путем парного сопряжения приведенных в табл. 37 индексов и методом свертки комплекса других более частных показателей. Это позволило выделить четыре группы выпускников, обладающих разной мобильностью в профессиональном и территориальном аспектах (табл. 39).

Таблица 39

Состояние территориальной и профессиональной мобильности выпускников БГТУ им. В.Г. Шухова, %

Профессиональная мобильность	Территориальная мобильность	
	1. Хотят остаться	2. Хотят уехать
1. Хотят работать по специальности	1.1 (31,6)	1.2 (9,5)
2. Не хотят работать по специальности	2.1 (47,4)	2.2 (11,5)

Процентный состав и характер этих групп может быть охарактеризован следующим образом. Первая группа (1.1) представляет собой наименее мобильную часть выпуска. Вторая (1.2) представляет собой территориально мобильную часть выпуска, значительную долю которой составляют те, кто возвращается на свое исходное место жительства. Третья (2.1) состоит из тех, кто намерен закрепиться в миграционно привлекательном областном центре. Среди них значительную долю составляют девушки и выходцы из различных районов области. В четвертой (2.2) встречаются те, кто уезжает по объективным причинам (молодожены в случае предоставления им жилья; девушки покидают Белгород – город невест в надежде обрести счастье на новом месте, вдали от родителей; выпускники, желающие начать самостоятельную жизнь, особенно если работодатель приглашает их целой командой и др.).

Здесь тоже видно, что доля тех, кто не намерен работать по специальности, составляет большинство. Это указывает на то, что для многих школьников, поступающих в вузы, профессия как таковая не важна. Главное для них – высшее образование само по себе. По сути, происходит трансформация высшего *профессионального* образования в образование высшее *общее*.

Регулирование профессиональной мобильности составляет основное содержание внешнего организационного плана СМО, который может быть назван *профессионально-отраслевой логистикой*.

Организация внешней деятельности в соответствии с принципами социально-маркетингового подхода представляется плодотворной не только для самого вуза, но и для населения того региона, на территории которого он дислоцирован. В усилении социальной, психологической, нравственной составляющей проявляется специфика российских традиций, отличных от маркетингового подхода стран Запада, ставящего во главу угла экономическую целесообразность.

4.6. Актуализационная поддержка технологий социального маркетинга

Все предложенные выше технологии, с одной стороны, основываются на едином представлении об управляемом процессе, каковым является рассмотренный выше процесс ПСЛ, с другой стороны, их методологическое, концептуальное и организационное единство обеспечивается комплексной технологией социального маркетинга, разновидностями которой они и являются. Вместе с тем той целевой аудиторией, которой призвана управлять и которой должна содействовать эта технология, являются дети, подростки, юношество, учащаяся и рабочая молодежь. Поэтому любые социальные проекты и программы должны быть обеспечены социально-психологической (актуализационной) поддержкой, непосредственной работой с подрастающим поколением в целом и каждым индивидом в отдельности. С этой целью предполагается использовать в дополнение к *социальному маркетингу* и методологии *социального менеджмента*.

Первое из упомянутых методологических средств предполагает содействие молодому человеку в ПСЛ (включая помощь ему в профессиональном и жизненном самоопределении, мотивации к учебе и труду, адаптации к новым для себя социальным средам: школе, вузу, сфере труда и месту жизни и др.). Именно такая форма работы с учащейся молодежью ниже рассматривается нами в качестве основной.

Однако на этом пути возникает ряд трудностей этического плана, которые, как показал их предварительный анализ, в принципе могут быть преодолены. Но в любом случае радикальным средством, способным вывести наши страны из экономического, социального и духовного кризиса становится формирование новой этики и нового человека. Эта проблема уже начала широко обсуждаться философами, социологами, психологами.

Второе средство (социальный менеджмент) подразумевает применение наряду, а зачастую и вместо, привычных методов административного воздей-

ствия таких важнейших приемов, как заинтересовывание, создание благоприятных условий, привлечение к участию в обсуждении государственных инноваций в сфере их будущей профессиональной деятельности и т.д. Для этого должна быть развернута продуманная социальная реклама в СМИ, предваряемая четким формированием социального заказа, объявлением национальных приоритетов и широким их обсуждением. Традиционно келейный, бюрократический подход в принятии политических решений, ориентированных на молодежь, не породит энтузиазма, и не сможет решить эту задачу. От демократии нужно взять гуманизм в управлении, но не следует использовать материальное благополучие в качестве единственного средства стимулирования. Не случайно в недавнем прошлом даже материалистическая идеология делала упор на моральные (т.е. нематериальные) стимулы и вполне успешно использовала их.

Перманентной заботой высшей школы должна так же стать ресоциализация иммигрантов (в том числе и тех, кто составляют транзитный образовательный поток) путем изучения ими русского или украинского языка, привития им национальных норм и ценностей и др.

Но более важным окажется социально-психологическое сопровождение учебно-воспитательно-научающего процесса при получении общего и профессионального образования, нацеленного на помощь в самоактуализации личности, которая, как отмечалось выше, будет имплантирована в процесс непрерывного ПСЛ. Организация этой работы и управление ей станет важнейшим содержанием СМО наряду с другими упоминавшимися выше технологиями.

При этом работа с молодежью должна строиться в соответствии с базовым принципом социального менеджмента: «Побудить человека *хотеть* делать то, что выгодно и ему и государству». Здесь важно: не «заставить делать», а «захотеть делать».

Соответствующие частные технологии, реализующие непосредственную работу с подрастающим поколением, с учащейся и работающей молодежью, описаны ниже в разделах, посвященных до- и внутривузовскому СМ.

Литература к разделу XVI

1. Ансофф, И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1989. – С. 46–47.
2. Вагина, Е. Маркетинг & благотворительность. Ключевые особенности социального маркетинга [Электронный ресурс] / Е. Вагина. – Режим доступа: http://www.marketologi.ru/lib/btlmag/soc_marketing.html.
3. Голодец, Б.М. Современная концепция социального маркетинга / Б.М. Голодец // Маркетинг в России и за рубежом. – 2001. – № 6. – С. 3–9.
4. Гончарова, Н.В. О рынке труда выпускников вузов / Н.В. Гончарова // Социологические исследования. – 1997. – № 3. – С. 105–112.
5. Горяева, Е.Г. Социальный маркетинг, или как продвигать общественную организацию / Е.Г. Горяева. – Новосибирск: Межрегиональный общественный фонд «Сибирский центр поддержки общественных инициатив», 1998. – Режим доступа: http://www.cip.nsk.su/oldsite/old/e_pub/e_scisc/SM.doc
6. Гридчин, А.М. Социальный маркетинг в образовательной деятельности современных вузов / А.М. Гридчин, А.М., Севостьянов В.С., Фомин В.Н., Руттов Н.Н. // Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы: сб. аналитич. матер. II Всеросс. конф. (Москва, 23–24 апреля 2009 г.). – М.: Центр исследований социально-экономического развития регионов, 2009. – Т. 2. – С. 207–209.
7. Дятченко, Л.Я. Социальные технологии в управлении общественными процессами / Л.Я. Дятченко. – Москва–Белгород: Центр социальных технологий, 1993. – 343 с.
8. Дятченко, Л.Я. Социальные технологии в управлении современным университетом / Л.Я. Дятченко // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 47–54.
9. Заграй, Н.П. Центр содействия занятости и трудоустройству выпускников высшего учебного заведения / Н.П. Заграй, А.Н. Каркищенко, Н.В. Ширяева // Актуальные проблемы трудоустройства и занятости населения: сб. матер. Всеросс. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2001. – С. 21–23.
10. Илясов, Е.П. Центр содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана / Е.П. Илясов // Актуальные проблемы трудоустройства и занятости населения: сб. матер. Всеросс. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2001. – С. 9–15.
11. Котлер, Ф. Маркетинг менеджмент / Ф. Котлер // пер. с англ. под ред. О. Третьяк, Л. Волковой, Ю. Каптуревского. – СПб: Питер, 1999. – 501 с.
12. Котлер, Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М.: Прогресс, 1999. – 704 с.
13. Мелиховский, В.М. Социальный маркетинг / В.М. Мелиховский. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 1997. – 47 с.

14. Никитин, М.В., Маркетинг и мониторинг платных образовательных услуг в учреждениях профессионального образования / М.В.Никитин, Ю.С. Поляк / под науч. ред. И.П. Смирнова. – М.: ИРПО, 1996. – 85 с.
15. Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании / А.П. Панкрухин. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.
16. Панкрухин, А.П. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию / А.П. Панкрухин // Вестник высшей школы. Alma mater. – 1997. – № 1. – С. 25–30.
17. Панкрухин, А. П. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога / А.П. Панкрухин // Alma mater. – 1997. – № 3. – С.27–37.
18. Переслегин, С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске / С.Б. Переслегин. – М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2005. – 619 с.
19. Резник, С.Д. Введение в специальность / С.Д. Резник. – М.: Логос, 2005. – 319 с.
20. Резник, С.Д. Трудоустройство студентов как основная цель системы непрерывной практической подготовки в вузе / С.Д. Резник // Актуальные проблемы трудоустройства и занятости населения: сб. матер. Всеросс. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский дом знаний, 2001. – С. 3–9.
21. Резник, С.Д. Управление личной карьерой / С.Д. Резник. – М.: Логос, 2005. – 288 с.
22. Реутов, Н.Н. Механизмы взаимодействия субъектов рынка образовательных услуг и рынка труда специалистов в современных условиях / Н.Н. Реутов // Непрерывное многоуровневое профессиональное образование: традиции и инновации: сб. ст. по матер. регион. науч.-методич. конф. в 2 ч. Ч.2. Информатизация образования. Повышение качества профессиональной подготовки / отв. ред. И.С. Суровцев; Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. – Воронеж, 2009. – С. 41–47.
23. Реутов, Н.Н. Роль центров содействия трудоустройству выпускников в системе взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда и в управлении занятостью молодежи / Н.Н. Реутов, Т.И. Зайцева, Н.В. Шамаева // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Тольятти, 16–19 апреля 2009 г.). – Тольятти, 2009. – С. 277–284.
24. Реутов, Н.Н. Экономика и социология труда: учеб. пособие / Ж.Н. Авилова, Н.Н. Реутов, Н.А. Хорошун. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2009. – 222 с.
25. Реутов, Н.Н. Оценка работодателями профессиональных и личностных компетенций молодых специалистов на рынке труда Белгородской области / Н.Н. Реутов, Н.В. Шамаева // Молодежь на современном рынке труда: сб. докл. на III межрегион. конф. по проблемам трудоустройства выпускников учреждений высшего профессионального образования, Нижний Новгород, 31 марта 2010 г. / под ред. В.В. Лебедева. – Нижний Новгород: ННГУ, 2010. – С. 163–171.
26. Реутов, Н.Н. Территориальная мобильность выпускников вузов в современных условиях / Н.Н. Реутов // Региональная система содействия трудоустройству выпускников: матер. Всеросс. науч.-практ. конф, Саранск, 27 апреля

2010 г. / под ред. А.В. Макаркина. – Саранск: ООО «13 РУС», 2010. – С. 207–210.

27. Реутов, Н.Н. Управление спросом и предложением на российском молодежном рынке труда / Н.Н. Реутов // *Общество: экономика, политика, право* (Общероссийский научно-практический журнал экспресс-публикаций). – 2010. – № 4. – С. 29–36.

28. Реутов, Н.Н. Содействие трудоустройству выпускников в высших учебных заведениях РФ / Н.Н. Реутов // *Актуальные проблемы социологии и организации работы с молодежью: сб. науч. тр. каф. социологии и организации работы с молодежью ИГМУ НИУ «БелГУ»* / науч. ред. Т.И. Морозова. – Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. – С. 89–95.

29. Решетников, А.В. Социальный маркетинг и обязательное медицинское страхование / А.В. Решетников. – М.: Финансы и статистика, 1998. – 333 с.

30. Рыбаков, Н.С. Параметры образования / Н.С. Рыбаков // *Вестник Российского философского общества*. – 2002. – № 2. – С. 62–63.

31. Сагинов К.А. Маркетинг образовательных услуг региона / К.А. Сагинов // *Маркетинг в России и за рубежом*, 2005. – № 4. – С. 36–42.

32. Севостьянов, В.С. Творческое взаимодействие / В.С. Севостьянов, В.Н. Фомин // *Человеческие ресурсы* (Научно-методический и информационно-аналитический журнал), 2003. – № 1. – С. 37–38.

33. Смирнова, Е.В. Концепция социального маркетинга и ее применение при распространении экономических знаний в России [Электронный ресурс] / Е.В. Смирнова. – Режим доступа: http://econom.nsu.ru/oldeconom/projects/JEP085_08-4/conf97/item.php?id=elsmirn.

34. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина и др. // под. ред. А.Н. Тихонова. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.

35. Фокс, К. Социальный маркетинг [Электронный ресурс] / К. Фокс. – Режим доступа: <http://www.library.by/portalus/modules/econ...>

36. Фомин, В.Н. Методология социального маркетинга в деятельности учреждений дополнительного профессионального образования / В.Н. Фомин, В.И. Уральский, Е.В. Фомина. – Белгород: Изд-во БелГТАСМ, 2002. – С. 62–75.

37. Фомин, В.Н. Социальный маркетинг в образовательной деятельности современного вуза / В.Н. Фомин. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2008. – 143 с.

38. Фомин, В.Н. Социальный маркетинг как средство управления инновациями в социальной сфере. Диагностика и прогнозирование социальных процессов: сб. науч. ст. Вып. 11 / В.Н. Фомин // под ред. проф. Н.С. Данакина, проф. В.Ш. Гузаирова, проф. И.В. Конева. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2008. – С. 168–176.

39. Фомин, В.Н. Оценка руководством учреждений высшего и среднего профессионального образования области состояния дел с трудоустройством выпускников. Формирование личности специалиста в техническом вузе (ежегодный бюллетень психолого-социологической службы кафедры социологии

БГТУ им. В.Г. Шухова). – Вып. 3. / В.Н. Фомин // под общ. ред. проф. И.А. Ильяевой. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2007. – С. 25–31.

40. Фомин, В.Н. Становление работы по содействию в трудоустройстве выпускников вузов. Непрерывное многоуровневое профессиональное образование: традиции и инновации: сб. ст. по матер. регион. науч.-методич. конф. в 2 ч. Ч.2. / В.Н. Фомин // отв. ред. И.С. Суровцев; Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. – Воронеж, 2009. – С. 84–91.

41. Фомин, В.Н. Дополнительное профессиональное образование / В.Н. Фомин, В.С. Севостьянов // Человеческие ресурсы (Научно-методический и информационно-аналитический журнал). – 2003. – № 3. – С. 35–37.

42. Фомин, В.Н. Дифференцированный подход к трудоустройству выпускников технического вуза. Проблемы создания и функционирования центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования: матер. IV Всеросс. науч.-технич. конф. / В.Н. Фомин, Е.В. Фомина // под ред. Н.М. Ашнина. – СПб.: СПГУТД, 2003. – С. 51–53.

43. Фомин, В.Н. Некоторые возможности синергетической методологии в маркетинге образовательных услуг / В.Н. Фомин, Е.В. Фомина // Синергетика в современном мире: сб. докл. Междунар. науч. конф. Ч. II. – Белгород: БелГТАСМ; Крестьянское дело, 2000. – С. 95–103.

44. Фомин, В.Н. Сфера образования и рынок образовательных услуг: особенности стратификации, сегментации и структуризации / В.Н. Фомин, Е.В. Фомина // Гуманитарные, социальные и кадровые проблемы хозяйствования в современных условиях: сб. докл. Междунар. науч.-практич. конф. «Качество, безопасность, энерго- и ресурсосбережение в промышленности строительных материалов и строительстве на пороге XXI века». – Белгород: Изд-во БелГТАСМ, 2000. – Ч. 8. – С. 283–287.

45. Фомин, В.Н. Конструктивный и синергетический ракурсы оптимизационной деятельности. Актуальные проблемы синергетики и организации междисциплинарных исследований: матер. сем. / В.Н. Фомин, Н.А. Хорошун // под ред. проф. Г.А. Котельникова. – Белгород: Крестьянское дело, 2005. – С. 89–100.

46. Фомина, С.Ю. Маркетинг образовательных услуг в регионах: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Волгоград, 2008. – 24 с.

47. Ченцов, А.А. Инновационные стратегии на рынке образовательных услуг: дис. ... канд. эконом. наук. – М., 1998. – 130 с.

48. Чунаков, А.И. Социальный маркетинг в системе местного самоуправления: автореф. ... канд. эконом. наук. – Волгоград, 2007. – 21 с.

49. Шахриманьян, И.К. Маркетинг образовательных услуг: материалы круглого стола / И.К. Шахриманьян // Маркетинг, 1993. – № 1. – С. 18–31.

50. Энциклопедия содействия трудоустройству. Т.5. Мониторинг деятельности центров содействия занятости учащейся молодежи в системе высшего профессионального образования Российской Федерации / гл. ред. Е.П. Илясов. – М.: МЦПТ МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. – 667 с.

РАЗДЕЛ XVII. ТЕХНОЛОГИИ ДОВУЗОВСКОГО СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПРЕДЕЛЕНИЕМ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*«Каждый ребенок отчасти гений,
а каждый гений отчасти ребенок».*
А. Шопенгауэр

Тема 1. Одаренность, ее роль и специфика

1.1. Важность работы с одаренными детьми

Актуальность работы с одаренными детьми. Работу по подготовке элитных специалистов для инновационных секторов экономики нужно начинать как можно раньше. Если содействие в ПОп оказывается всей молодежи, то здесь рассматривается работа только с ее лучшей частью, способной стать интеллектуальной элитой общества. Ситуация осложняется тем, что согласно последним зарубежным данным, примерно пятая часть детей в школьном возрасте может быть отнесена к одаренным детям, но всего лишь 3–5% реализуют впоследствии свою одаренность (т.е. меньше 1% от всей молодежи). Именно поэтому так важна борьба за каждого одаренного ребенка.

Этот вывод находит свое отражение в принятом Советом Европы в 1994 г. Постановлении № 1248 по работе с одаренными детьми, в котором сказано: «Ни одна страна не может позволить себе роскошь расточать таланты, а отсутствие своевременного выявления интеллектуального и другого потенциала иначе как расточением человеческих ресурсов названо быть не может». И далее: «Одаренным детям должны быть предоставлены условия образования, позволяющие в полной мере реализовать их возможности для их собственного блага и на благо своего общества». Понятно, что раскрытие природных задатков каждого ведет к обогащению всего общества.

Социально значимый эффект от работы с одаренными детьми проявляется в следующих возможных результатах:

а) воссоздается талантливая элита во всех жизненно важных сферах деятельности, способная перевести страну на инновационный путь развития;

б) появляются новые образовательные, социальные, организационные технологии, которые положительно скажутся на работе, требующей своей модернизации системы образования, а в дальнейшем – и на развитии общества в целом;

в) будет оказано мотивирующее влияние на обычных школьников и студентов, обучающихся вместе с одаренными, способными и талантливыми одноклассниками, дружащих с ними, что скажется на их отношении к учебе, в целом повысит их успеваемость;

г) может измениться общественное сознание, остановиться культурная деградация населения, возникнут ростки новой этики и др.

В индивидуальном плане каждый юноша или девушка сможет самореализоваться, испытать радость творчества, получить заслуженное признание, понять, что живет он не зря. Именно эти условия являются залогом человеческого счастья. А если люди счастливы, то и общество социально здорово.

Этические проблемы работы с одаренными детьми. В связи с выделением из общей массы детей одаренных, появляется ряд этических проблем. Например, появление чувства фрустрации и/или относительной депривации у остальных детей или у их родителей. Такое чувство может принимать и глобальный размах, порождая обиду у целых этносов. Не случайно в общественном сознании циркулирует ряд мифов, служащих реакцией на возможное унижение национального достоинства. Рассмотрим некоторые из таких мифов на примере математических способностей.

1. Первый из них объясняет высокие успехи СССР (а позже России, Украины и республик СНГ) в теоретических науках господством тоталитарного режима, в условиях которого якобы математика и теоретическая физика всегда служили некоторой отдушиной для интеллектуалов. Действительно, индикаторы успеха в этих сферах объективны, а влияние идеологии минимально. В пользу этого мифа говорит тот факт, что первые места на международных олимпиадах по математике занимают команды Китая, России, Вьетнама, Болгарии и других стран бывшего соцлагеря.

В связи с этим хочется отметить, что не только в СССР, но и в царской России было много математиков мирового уровня, среди которых Котельников Семен Кириллович (1723–1806), Лобачевский Николай Иванович (1792–1856), Остроградский Михаил Васильевич (1801–1861/62), Буняковский Виктор Яковлевич (1804–1889), Чебышев Пафнутий Львович (1821–1894 гг.), Коркин Александр Николаевич (1837–1908), Золотарев Егор Иванович (1847–1878), Сонин Николай Яковлевич (1849–1915), Ковалевская Софья Васильевна (1850–1891), Марков Андрей Андреевич (1856–1922), Ляпунов Александр Михайлович (1857–1918), Стеклов Владимир Андреевич (1863/64–1926), Вороной Георгий Феодосьевич (1868–1908), Егоров Дмитрий Федорович (1869–1931), Лузин Николай Николаевич (1883–1950) и др. И это при том, что существовала блестящая плеяда ученых прикладного профиля: Румовский Степан Яковлевич (1734–1812), Жуковский Николай Егорович (1847–1921), Крылов Алексей Николаевич (1863–1945), Чаплыгин Сергей Алексеевич (1869–1942), Крылов Николай Митрофанович (1879–1955) и др.

2. Может сложиться впечатление, что математические способности – особенность национального менталитета. В этом и состоит смысл второго мифа, который утверждает, что разные нации имеют разные врожденные способности к математике. Скажем, в африканских странах нет ни школьников, участвующих в математических олимпиадах, ни выдающихся математиков. Скромные успехи демонстрируют испаноговорящие и мусульманские страны.

Недавно в «Известиях. Ру» появились результаты многолетних исследований IQ (от англ. *Intellect Quality* – уровень интеллекта) среди 20 тысяч жителей 23 стран Европы. Это позволило авторам составить интеллектуальную карту

Европы. По данным группы ирландских ученых под руководством доктора Линна, на первых местах находятся немцы и голландцы (по 107 баллов), далее идут поляки (106), шведы (104), итальянцы (102), австрийцы и швейцарцы (по 101 баллу), британцы и норвежцы (по 100 баллов). Россияне заняли 16 место, набрав 96 баллов. Замыкают список жители Греции, Болгарии, Румынии, Франции и Турции. Минимальным уровнем интеллекта обладают сербы, у которых IQ оказался равным 89 баллов.

Характерными оказались три обстоятельства. Во-первых, все показатели группируются вокруг средних значений с относительно небольшим разбросом IQ; во-вторых, все они оказались выше нижней границы умственной отсталости ($IQ < 70$); в-третьих, в рамках второго мифа трудно увязать не очень высокие рейтинги россиян и болгар с высокими математическими способностями их детей.

При проведении такого рода сравнений важно отделить научную объективность от политической корректности (ведь не обо всем принято говорить в приличном обществе, не случайно *«в доме повешенного не говорят о веревке»*). Кроме того, подобные сравнения следует проводить методологически очень корректно, так как моральный урон может оказаться огромным, особенно, если исследование ангажировано, выводы предвзяты или в результаты вкралась ошибка.

В качестве примера приведем результаты другого социологического исследования, в течение ряда лет проводившегося группой ученых из университета штата Мичиган под руководством профессора Джона Миллера. Ученые анализировали состояние системы образования во всем мире. Для определения уровня научной эрудированности жителей разных стран был подготовлен список научных терминов, смысл которых должен быть понятен каждому современному человеку (например, «молекула», «нейрон», «нанометр», «стволовая клетка» и др.). Кроме того, испытуемым предъявлялся перечень истинных и ложных утверждений (например, «лазер работает за счет фокусирования звуковых волн» или «антибиотики убивают вирусы так же, как и бактерии»).

Результатами своих тестов исследователи были шокированы: в самой образованной стране (Швеции) до установленной ими планки дотянулись только 35%. На втором месте оказались США (28%), на третьем Нидерланды (24%). Самыми «необразованными» оказались жители Кипра, Ливии, Турции, где уровень образованности колебался от 1,5 до 3%. Даже изобретательные японцы поразили профессора своей вопиющей неграмотностью. Значительно был уязвлен и патриотизм ученых: 70% американцев признались, что они не могут понять даже самую простую статью, опубликованную в разделе «Наука» газеты «The New York Times», рассчитанной на массового читателя. Тем не менее, Миллер отметил, что по сравнению с 1970-ми гг. уровень научной образованности американцев возрос в 3 раза (значит, тогда он был менее 10% ?).

В связи с чем напрашивается вывод, что за истекшие 30 лет либо система образования улучшила свою работу (чего не скажешь, читая материалы о кризисе образования в Америке), либо здорово помог приток мозгов из других

стран. Не случайно экс-президент США Билл Клинтон признался, что в их стране нет своих мозгов (зачем к чему-то стремиться, если у них и так все есть). Такова плата за изобилие и материальное благополучие («Сытое брюхо к ученью глухо»).

3. Миф третий указывает на размеры страны и численности населения, как на причину, определяющую математические успехи ее представителей. Действительно, чтобы, например, подготовить группу выдающихся спортсменов необходимо выстроить всю пирамиду массовой работы с подрастающим поколением – от дворовых команд, школьных секций, клубов, школ олимпийского резерва, до национальных сборных. Здесь и целая иерархия соревнований самого различного уровня, и традиции, и тренерский корпус, и институты физкультуры и др. И вот на этой вершине появляются одаренные спортсмены (или математики, для подготовки которых необходимы те же самые принципы). Понятно, что чем больше человеческий ресурс, тем шире социальная база для «выращивания» талантов, больше их выбор.

С другой стороны трудно объяснить ситуацию с Индией, заработавшей всего одну золотую медаль на XXIX Олимпийских играх, первую за всю свою историю, что не соответствует ни ее демографическим и экономическим показателям, ни ее амбициям.

Однако и этот миф далеко не бесспорен. Достаточно просмотреть результаты Международных математических олимпиад, первая из которых была проведена в 1959 г. в Румынии (табл. 40).

Таблица 40

Победители Международной математической олимпиады (в скобках указано суммарное количество набранных участниками баллов)

Год	Первое место	Второе место	Третье место
2011	Китай (189)	США (184)	Сингапур (179)
2010	Китай (197)	Россия (169)	США (168)
2009	Китай (221)	Япония (212)	Россия (203)
2008	Китай (217)	Россия (199)	США (190)
2007	Россия (184)	Китай (181)	Вьетнам и Южная Корея (168)
2006	Китай (214)	Россия (174)	Республика Корея (170)
2005	Китай (235)	США (213)	Россия (212)
2004	Китай (220)	США (212)	Россия (205)
2002	Китай (212)	Россия (204)	США (171)
2001	Китай (225)	Россия и США (196)	
2000	Китай (218)	Россия (215)	США (184)

Так, в Ханое (2007) в десятке победителей – сборные США, Украины, Японии и КНДР, а в первую двадцатку вошли так же Иран, Румыния, Таиланд, Молдова. И на других олимпиадах, в частности, на проходившей в 2002 г. в г. Глазго в десятку ведущих вошли такие страны, как Болгария, Вьетнам, Корея, Тайвань, которые трудно назвать большими. С другой стороны, скажем, Пакистан, имеющий равную с Россией численность населения, занял в 2007 г. лишь 78 место, а Мексика, немного уступающая им по численности, – 36 место.

4. Миф о равенстве способностей утверждает прямо противоположное: люди изначально равны во всем. Идея равенства политических прав, свобод и стартовых возможностей неоправданно распространялись и на сферу способностей. Однако ни юридическое, ни политическое равенство (равноправие) не приводят автоматически к всеобщему равенству во всем. Этого не дает даже равенство возможностей, которое тоже не так просто обеспечить. Люди были и будут разными, в этом условие выживания и развития общества.

Человек, наделенный развитыми способностями, отличается от других людей и по характеру, и по восприятию мира. Он по-другому строит свои отношения с окружающими, по-другому трудится. Иначе бы не нужно было отбирать одаренных, количество которых не очень велико (на это, в частности, указывает маленькая доля победителей школьных олимпиад в общем числе студентов, принимаемых в вузы). Но, несмотря на такой низкий «полезный выход», вузы продолжают проводить такие олимпиады.

Нежелание понимать эти моменты приводит к массе других мифов о всевозможных дискриминациях (расовых, возрастных, образовательных, гендерных). Хотя, казалось бы, о какой дискриминации можно говорить в свободном мире при рыночных условиях. Каждый (например, работодатель) выбирает того, кто ему больше подходит. Для одной работы лучше подходят образованные или молодые люди, для другой – не образованные или пожилые, для третьей – парни или девушки. С этой целью и вводятся критерии индивидуальной конкурентоспособности, профессиональной пригодности и др.

Таким образом, каждый из указанных мифов, имеет под собой определенные основания, но ни одно из них не может дать исчерпывающего ответа на причины о различного количестве одаренных детей в той или иной стране. А главных причин, на наш взгляд, две.

Первая состоит в том, что **одаренность** – это природный дар или дар Божий, который нам предстоит обнаружить как алмаз и отшлифовать, чтоб он стал настоящим бриллиантом. А вот эффективность обнаружения, правильная профессиональная ориентация, мотивация к творчеству и шлифовка способностей зависти от системы образования. Поэтому второй причиной большого количества одаренных детей в стране является наличие в ней хорошей системы образования и общей интеллектуальной культуры.

Пытаясь понять причины оглушительного провала команды Израиля на Международной олимпиаде по математике, проходившей в 2007 г. в Ханое, где израильтяне заняли лишь 50-е место среди 93 участников, набрав 71 балл, и уступив таким странам, как Румыния, Иран, Таиланд, Венгрия, Турция, Беларусь, Молдова, Грузия, Казахстан, Монголия, Узбекистан, Армения, корреспондент NEWSru.co.il обратился к депутату Кнессета от партии «Кадима», члену комиссии по образованию и выпускнику 27-й физико-математической школы города Харькова Зеэву Элькину. «Что привело Израиль, страну, в которую съехались лучшие умы со всего мира, – спросил корреспондент, – к ситуации, когда еврейское государство не может конкурировать с другими странами на международных школьных олимпиадах по математике?». На что Зеэв Эль-

кин ответил: «В Израиле, на сегодняшний день, очень плохая, на мой взгляд, система преподавания математики в начальных и средних классах. Проблемы этой системы очевидны, и не случайно Израиль катится вниз по всем международным показателям». Действительно, этнические евреи показывали хорошие результаты в чужой культурной среде, а на своей исторической родине – Израиле не могут продемонстрировать таких же выдающихся способностей.

Далее, Зеэв Элькин поясняет, что единственная причина, по которой Израиль сохраняет еще какой-то средний уровень преподавания математики, это наличие в школах учителей, приехавших из бывшего СССР. Если бы не они, ситуация была бы намного более критической. Но, как правило, эти учителя пошли в старшие классы, так как их уровень знания математики позволял им работать со старшеклассниками.

Выше отмечалось, что в обществе потребления ценности сильно деформированы и интеллект, творчество не являются ведущими ориентирами современной молодежи. Творчество – это тяжелый хлеб, а признание может придти слишком поздно. Как говорил Остап Бендер, у него существует четыреста сравнительно честных способов зарабатывания (отъема) денег. Понятно, что не за счет изобретений на ниве технического творчества.

Не случайно Зеэв Элькин отмечает, что Израиль – демократическая и открытая страна, поэтому многие одаренные дети выбирают путь, далекий от точных наук. К тому же, с точки зрения трудоустройства, изучение менеджмента, экономики или юриспруденции сулит весьма заманчивые карьерные перспективы в странах с развитой экономикой. Опасность таких настроений для неокрепших молодых умов беспокоит и российскую и украинскую общественность. Это оказывает дурную услугу переводу страны на инновационный путь развития.

1.2. Понятие и виды одаренности

Исследование одаренности. Среди зарубежных ученых изучать одаренность впервые стал Дж. Гилфорд, который после Второй мировой войны приступил к разработке по заказу Пентагона программы выявления умственно одаренных детей и оказания содействия в их развитии, поскольку они могли послужить двигателем прогресса в ставшей к этому времени очень наукоемкой военной сфере. С тех пор в США необходимость работы с одаренными детьми была признана проблемой государственной важности.

Рассказывают, что когда в 1957 г. через 12 лет после разрушительной Второй мировой войны в СССР был запущен первый искусственный спутник Земли, Конгресс США обратился к Президенту с вопросом – почему такое стало возможным? Почему этого не смогла сделать такая богатая, технически оснащенная, несравнимо меньше пострадавшая в войне страна, как США? В чем причина превосходства русских?

Ведь у Америки были и другие преимущества: Вернер фон Браун¹ работал у американцев, и документация, и образцы готовых ракет «Фау-2» (последний «козырь» Гитлера во Второй

¹ Американцев не остановило то, что Браун был не только доктором технических наук, но и штурмбанфюрером СС.

мировой войне, который по настоящему он так и не успел разыграть, не считая обстрелов Англии) были перевезены в США. Для конгрессменов не было секретом то, что тяжелые ракеты-носители разрабатывались не только для исследования космоса. Атомную бомбу к концу войны европейские ученые, бежавшие от Гитлера в США, уже сделали. Но одно дело доставлять ее к цели бомбардировщиком и бомбить мирные города типа Хиросимы и Нагасаки, другое дело прорываться сквозь ПВО противника, без всякой надежды на возвращение. А тут неуязвимый беспилотный носитель неограниченной дальности действия! Это опрокидывало всю военную стратегию США.

После проведенного ЦРУ расследования выяснилось, что в СССР лучшая в мире система образования, которая готовила со школьных лет талантливых специалистов. Понятно, что это была не вся правда (например, то, что наши инженеры после войны тоже хорошо «поработали» в Германии, и немецких специалистов использовали в полной мере). Но, тем не менее, в докладе ЦРУ суть была схвачена верно.

На этом маленьком примере видна роль хорошей системы образования и причины, по которым наиболее одаренные специалисты работали в военно-промышленных комплексах своих стран. В XX в. стало ясно, что война, это в первую очередь поединок интеллектов. Причем не только интеллекта военачальников, но и инженеров, создающих военную технику.

В связи с этим укажем на забавную аллегория: Афина Паллада, в греческой мифологии одновременно являлась как богиней войны и победы, так и богиней мудрости, знаний, искусств и ремесел (можно сказать, покровительницей полководцев и инженеров). Причем дочь Зевса, как и положено Победе, родилась в полном вооружении (мы бы сказали, технически оснащенной) из его головы, как рождается замысел победной битвы или техническая идея, которые служат плодом интеллекта.

В нашей стране проблемой одаренности занимались такие выдающиеся отечественные психологи, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др. В их работах наметилось понимание одаренности как чего-то большего, чем сумма способностей (сейчас можно было бы сказать, что имеет место синергетический, кумулятивный эффект), которая включает не только количественный, но и качественный аспекты. Однако данный подход не был проработан концептуально и не был в должной мере обеспечен методологически.

Позже появились работы таких теоретиков и практиков педагогической и психологической науки, как Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Г.А. Давыдова, В.Н. Дружинин, А.В. Кулемзина, А.А. Лосева, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.Р. Степанов, Е.Е. Туник, Г.Д. Чистякова, А.Г. Шмелев, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и многие другие. Из зарубежных ученых – это Ж. Брюно, В. Вард, М. Вертгеймер, К. Дункер, М. Карнес, Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн, С.М. Мун, А. Пассов, Дж.С. Рензалли, Л. Секей и др.

И только в 1975 г. в СССР организуется Всесоюзный Совет по одаренным и талантливым детям, который стал координировать работу по изучению, обучению и воспитанию одаренных детей. В настоящее время эта работа обретает второе дыхание.

Понятие одаренности. Б.М. Теплов понимает под **одаренностью** то качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха при осуществлении той или

иной деятельности. Одаренность – это наиболее ярко выраженные индивидуальные задатки, которые с возрастом могут превратиться в выдающиеся способности.

При этом большая часть ученых склоняется к тому, что **одаренность** – интегральное (суммарное общее) врожденное личностное свойство. Иначе говоря, если человек одарен, то он способен достичь успехов во многих видах деятельности.

Но также традиционно существует и другая точка зрения, которой придерживался и Б.М. Теплов. Сторонники ее полагают, что видов одаренности существует столько, сколько может быть найдено точек приложения человеческой активности. Согласно этому подходу, одаренность всегда конкретна, и нельзя говорить об одаренности вообще, нужно говорить об одаренности музыкальной, математической, инженерной и т.д.

Однако исследования другой группы психологов убедительно свидетельствуют в пользу того, что одаренность интегральное свойство личности. Специализированная одаренность – большая редкость в природе.

Но альтернативность этих разновидностей только кажущаяся. В действительности общая одаренность связана со специальными ее видами. В частности, под влиянием *общей* одаренности (показателей эффективности познавательных процессов, саморегуляции и т.д.) проявления *специальной* одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, техники и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

Другой формой единства этих видов одаренности служит постепенный переход со временем одного из них в другой. При этом на разных возрастных этапах (старший дошкольный и младший школьный возраст) одаренность менее дифференцирована и должна преимущественно рассматриваться как универсальная (общая) способность. Но с возрастом на генетический фон накладывается влияние средовых факторов. В результате одаренность приобретает предметную направленность, реализуясь в каком-либо определенном виде деятельности. В этот период большинству детей далеко не безразлично, чем заниматься. И здесь большую роль играет содействие в как можно более раннем ПОп ребенка, в приобщении его к творчеству.

Виды одаренности. Одаренность не однородный феномен, она имеет множество модификаций, из которых отметим наиболее важные.

1. По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить упоминавшиеся выше общую (или умственную) и специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности служат умственные (или общие познавательные) способности, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотиваци-

онные и волевые качества личности. Общая одаренность определяет, соответственно, уровень понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлеченности в деятельность, эффективность целеполагания и саморегуляции.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности. Так, встречаются математическая, техническая, музыкальная, изобразительная, поэтическая, организационная, спортивная и другие специальные виды одаренности. В соответствии с особой развитостью отдельных сфер личности можно выделить *рационально-когнитивный, интуитивно-креативный, эмоционально-экспрессивный* и *мотивационно-волевой* виды одаренности.

2. По критерию «степень сформированности» можно дифференцировать актуальную и потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае речь идет не только об учебе, а о широком спектре различных видов деятельности.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические *возможности* (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать их в данный момент времени из-за их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).

Выявление потенциальной одаренности достаточно сложно и требует высокой прогностичности используемых методов диагностики, поскольку речь идет о еще несформировавшейся системе способностей, о дальнейшем развитии которой можно судить лишь на основе отдельных признаков, предпосылок. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует.

Потенциальная одаренность проявляется ситуативно, при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка. Здесь велика роль содействия ему в актуализации способностей и задатков. Ведь не всякий может развивать свои способности: у одного для этого слабая мотивация, другому не хватает воли, третий стеснителен, четвертый не догадывается о своей уникальности и т.д.

3. По критерию «форма проявления» можно говорить о явной и скрытой одаренности.

Явная одаренность обнаруживается в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызы-

вает сомнения. Поэтому специалисту-психологу с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или о высоких потенциальных возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким «перспективным ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно, и тогда говорят о скрытой одаренности.

Скрытая одаренность проявляется в менее выраженной, замаскированной форме. Вследствие этого существует опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных», лишить помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей. Нередко в «гадком утенке» никто не видит будущего прекрасного лебедя. Вместе с тем известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добиваются высочайших результатов. Здесь велика роль специалистов-психологов, учителей, воспитателей, родителей по своевременному выявлению задатков и содействию в их развитии.

Способности, обуславливающие различные виды одаренности. В системе общих способностей человека выделяются такие их разновидности, которые лежат в основе определенных форм одаренности.

Конвергентные (аналитические) *способности*, которые проявляются в высокой скорости переработки информации, поиске и быстром нахождении единственно правильного решения, способности к выявлению закономерностей; умении комбинировать в разных сочетаниях элементы проблемной ситуации, строить цепочки умозаключений, формулировать неочевидные выводы. Дети, обладающие этими способностями, используют преимущественно *логический* тип мышления (интеллектуальность) и имеют высокие показатели по специальным тестам интеллекта.

Ярким примером такого типа одаренности являются известные литературные герои – сыщики (Шерлок Холмс, Эркюль Пуаро, комиссар Мегрэ, патер Браун и т.д.). Такой тип одаренности присущ, в частности, немцам и англичанам, давшим миру выдающихся философов, ученых, инженеров, экономистов, предпринимателей.

Дивергентные (синтетические) *способности*, которые проявляются в умении порождать множество оригинальных идей, фантазий, неожиданных решений, нестандартных подходов. Ребенок при этом демонстрирует нешаблонный, *эвристический* тип мышления (креативность). Его часто называют выдумщиком, фантазером (например, гриновская Ассоль с ее грезами об алых парусах), а порой и проказником (как, скажем, заглавный персонаж из рассказа О' Генри «Вождь краснокожих»). Дети, обладающие последней разновидностью одаренности, доставляют много хлопот и неприятностей учителям и родителям. Хотя их способности к усвоению новых знаний могут быть не такими уж выдающимися, что мешает окружающим вовремя угадать этот скрытый дар.

Известно, что А.С. Пушкин, равно как и Сергей Радонежский, были очень посредственными учениками. Правда, творчество у них было разного плана – первый был гениальным поэтом, а второй – человеком высоких моральных

принципов, которым он ни разу не изменил. Именно он вдохновил Дмитрия Донского на Куликовское сражение. Такой тип одаренности присущ русским и итальянцам, давшим миру большую плеяду поэтов, писателей, композиторов, художников, скульпторов.

Экспериментально было выявлено, что высокий уровень развития конвергентного мышления, определяемого по тестам интеллекта, может сочетаться с низким уровнем дивергентного мышления. В этом случае человек может быть успешен в учении, но беспомощен в самостоятельной деятельности, в творчестве. В отличие от этого высокий уровень креативности, как правило, невозможен без высокого уровня развития интеллектуальных способностей (способностей к конвергентному, логическому мышлению).

Есть у этого явления и возрастной аспект. В психологии существует понятие «наивная креативность». Еще Л.С. Выготский отмечал, что проявления фантазии у ребенка более ярки и неожиданны, чем у взрослого, за счет того, что ребенок больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует. На ранних возрастных этапах (дошкольный, младший школьный возраст) высокий уровень креативности может сочетаться с низким уровнем развития интеллекта. И без интенсивной работы по развитию последнего способность к творчеству (креативность) быстро снижается.

Мера проявления одаренности. По степени одаренности можно выделить следующие ее градации.

Обучаемость, которая проявляется в способности к усвоению знаний и способностей деятельности. Это дети хорошо обучаются в школе, владеют программным материалом (знают теорию и умеют решать задачи), они редко обращаются за помощью к одноклассникам или учителям (*академическая одаренность*).

Эрудированность, которая предполагает хорошую организацию памяти, легкое запоминание и извлечение фактов, событий, текстов, широту кругозора. Дети такого типа напоминают «ходячий банк знаний», к ним можно обратиться с любым вопросом, и вы получите точный ответ. Их называют *эрудитами*. Однако, как писал Джеймс Норткот: «*Эрудит – это резервуар знаний, но не фонтан идей*».

Талантливость, которая проявляется в наличии задатков и предрасположенности к какой-либо творческой деятельности в пределах известного. Детей, достигших успехов в ней (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и т.д.), часто называют *талантливыми* (*творческая одаренность*). *Талантливый ребенок* – это ребенок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества. Такие дети составляют особую категорию актуально одаренных детей.

Гениальность – это высшая ступень одаренности, которая предполагает выход за пределы известного и порождение принципиально новых идей, представлений, изобретений и т.д.

Эволюция одаренности. Одаренность не раз и навсегда данный человеку дар природы, она претерпевает сложную эволюцию на протяжении всей его жизни. Особое значение имеют кризисы, связанные с ослаблением и даже полным исчезновением ее. Все многообразие кризисов детской одаренности, описанных в специальной психолого-педагогической литературе, можно свести к следующим типам.

Кризис интеллектуальности, который заключается в снижении интеллектуальной продуктивности ребенка. Он возникает в случае перегруженности одаренного ребенка заданиями, развивающими только интеллектуальные способности, без учета индивидуальных познавательных потребностей ребенка, его личностных смыслов.

Кризис креативности, который заключается в утрате творческого потенциала ребенка, когда он прекращает генерировать особые, свойственные его одаренности новые идеи. Творческий потенциал частично утрачивается в силу невозможности предъявить себя окружающим, получить одобрение или поддержку взрослых, что приводит к трудностям в развитии одаренности в целом. К тому же очень часто образовательные или воспитательные развивающие программы для одаренных детей на самом деле не развивают способности ребенка, а только эксплуатируют их.

Кризис мотивации достижений, который заключается в снижении или полной потере интереса к процессу и результатам своего труда. Этот тип кризиса возникает, если в процессе развития ребенка личностная рефлексия начинает доминировать над интеллектуальной, что приводит к возникновению негативного «образа Я» и, как следствие, к торможению развития одаренности.

В связи с вышесказанным становится понятным сколь хрупкий дар лежит перед педагогами, психологами и социологами, и сколь филигранной и мудрой должна быть работа с ним. Причем совсем не обязательно, чтоб эти специалисты сами были талантливыми. Здесь важна чуткость, ответственность и высочайший профессионализм. Как считает Тадеуш Котарбиньский: «Хороший учитель может научить других даже тому, чего не умеет сам».

1.3. Организация работы с одаренными детьми

Государственная политика по работе с одаренными детьми. Поскольку одаренность детей – это стратегический ресурс страны, повышающий уровень ее безопасности и содействующий инновационному развитию, важнейшей задачей каждого государства является задача формирования будущего интеллектуального и творческого потенциала нации, создание ее научной, технической, творческой элиты. Это невозможно без выявления, поддержки, адресной помощи и развития наиболее одаренных и талантливых в различных областях знаний и творчества детей, «золотого запаса» нации. Каждый талантливый ребенок должен быть замечен и поддержан.

Работа это не простая и в организационном, и в психологическом, и в педагогическом, и в социальном, и в моральном плане, особенно когда за нее берется государственная бюрократическая машина.

В своем популярном фантастическом романе «Игра Эндера» и последующей серии социально-психологических произведений О.С. Кард описывает программу генетического выращивания и воспитания одаренных детей, призванных возглавить вооруженные силы всего человечества. При этом он заостряет внимание как на болезненности процесса формирования креативности и несовместимых с ней бойцовских качеств, так и на психологической драме повзрослевших вундеркиндов.

В отечественной фантастике проблеме формирования нового поколения посвящена замечательная повесть Аркадия и Бориса Стругацких «Гадкие лебеди» (позже включена авторами в состав романа «Хромая судьба»). Пафос названия состоит в том, что в отличие от сюжета известной сказки о гадком утенке, превратившемся с возрастом в прекрасного лебедя, наши дети рождаются прекрасными утятами, которых мы превращаем в гадких лебедей.

В качестве примера решения проблемы одаренных детей государством отметим лишь некоторые меры, предпринимаемые Правительством РФ.

1. Стрежневым документом, определяющим государственную политику по работе с одаренными детьми, является Правительственная программа «Дети России», утвержденная постановлением Правительства РФ от 3 октября 2003 г. № 732 и разработанная в ее рамках подпрограмма «Одаренные дети», вмененная к исполнению распоряжением Правительства РФ от 26 января 2007 г. № 79-р.

Целью подпрограммы «Одаренные дети» является обеспечение благоприятных условий для создания единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

Задачами подпрограммы являются:

а) создание государственной системы выявления и развития детской одаренности и адресной поддержки детей в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий выявления и поддержки одаренных детей, проживающих в сельской местности, населенных пунктах, удаленных от крупных центров культуры, образования, науки;

б) координация деятельности базовых центров по работе с одаренными детьми и их поддержка;

в) оказание консультационной помощи родителям и педагогам, работающим с одаренными детьми.

Особое внимание при реализации Подпрограммы уделяется работе с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья, их социальной адаптации, интегрирования в среду нормально развивающихся детей.

Срок реализации подпрограммы: 2007–2010 гг.

Ожидаемые результаты. В ходе реализации подпрограммы должна была быть создана государственная система выявления, развития и поддержки ода-

ренных детей, охватывающая к 2011 г. до 40% детского населения школьного возраста, которая направлена на сохранение национального генофонда страны, формирование будущей высокопрофессиональной элиты в различных областях деятельности.

Должна была быть сформирована информационная база данных о талантливых и одаренных детях школьного возраста с целью отслеживания их дальнейшего личностного и профессионального самоопределения.

Число одаренных детей школьного возраста – победителей всероссийских конкурсов, соревнований, олимпиад, турниров, проведенных в рамках подпрограммы, должно было увеличиться к 2011 г. на 8% по сравнению с данными 2005 г.

Организаторам и исполнителям программы пришлось преодолеть большое количество трудностей различного плана. Среди них:

а) трудности *научно-методического* плана, исходящие из множества противоречивых теоретических подходов и методов, вариативности современного образования и обусловленные разнообразием видов одаренности;

б) трудности *психолого-педагогического* плана, определяемые необходимостью теоретического обоснования всей системы работы с одаренными детьми и технологического ее обеспечения, вызванные необходимостью выявления возрастных особенностей и поиска индивидуальных подходов в работе с каждым ребенком;

в) трудности *организационно-мотивационного* плана, связанные с подготовкой осознания обществом необходимости решения специальных задач по развитию одаренных детей, с формированием социального заказа на эту работу и конкретной реализацией мероприятий Программы;

г) трудности *профессионально-кадрового* плана, обусловленные необходимостью специальной подготовки педагогов, профессионально и личностно способных работать с одаренными детьми, в образовательных учреждениях различного типа и вида: в системе дошкольного и школьного образования (школы, гимназии, лицеи), государственного и негосударственного образования, в системе дополнительного образования детей и т.п.;

д) трудности *материально-технического* плана, связанные с недостаточным материально-техническим обеспечением образовательных учреждений, отрабатывающих инновационные технологии и методики работы с одаренными детьми, отсутствием необходимого современного компьютерного, лабораторного, спортивного оборудования, музыкальных инструментов и др.

Меры по разрешению этих проблем и легли в основу перспективных направлений совершенствования и развития Подпрограммы. С этой целью в нее ежегодно вносились исправления и дополнения, порой по несколько раз в год. Когда деньги были израсходованы, а результата общественность так и не увидела, у членов «Единой России», ответственных за эту работу, возникло предложение продлить действие Подпрограммы до 2015 г. При этом состав предполагаемых работ остался прежним, а отмеченные трудности послужили оправданием отсутствия результатов.

2. В целях координации работ по обеспечению реализации подпрограммы «Одаренные дети» согласно распоряжению министерства образования РФ от 19.06.2003 г. № 780-28, функции Всероссийского научно-методического центра по работе с одаренными детьми, возложены на ГНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей и молодежи» (портал в Интернет www.cirv.ru). Аналогичные организации созданы в Федеральных округах страны.

3. Для обмена опытом и координации усилий по реализации программы «Одаренные дети» проводятся разнообразные конференции, совещания и семинары. Примером такого рода форумов служат Всероссийская научно-техническая олимпиада «Созвездие», посвященная проблемам исследования космоса, Всероссийский конкурс юных исследователей окружающей среды, Всероссийский конкурс исследовательских работ школьников им. В.И. Вернадского. Из мероприятий последнего времени – Всероссийская научно-практическая конференция «Опыт работы с одаренными детьми в современной России» (Ставрополь, 2008), в составе которой были предусмотрены три секции: психолого-педагогических основ работы с одаренными детьми; управленческих аспектов организации деятельности образовательного учреждения, работающего с одаренными детьми; регионального опыта работы с одаренными детьми.

4. С 2002 г. издается журнал «Одаренный ребенок», с 2003 г. – журнал «Одаренные дети – будущее России». В 2003 г. начала выходить в свет энциклопедия «Одаренные дети – будущее России» (приложение к Энциклопедии «Лучшие Люди России») издательства «Спец-Адрес», призванная поддержать талантливых ребят, которые уже сегодня защищают честь России на Олимпийских играх, чемпионатах мира и Европы, международных музыкальных и художественных конкурсах, принимают участие в серьезных научно-практических конференциях и симпозиумах, становятся призерами предметных конкурсов и олимпиад.

В разделах энциклопедии «Гуманитарные науки», «Точные и естественные науки», «Техника», «Культура и искусство», «Спорт» рассказывается о талантливых детях, достигших успехов в соответствующих сферах деятельности. В разделе «Российское образование» представлены учебные заведения начального, среднего и среднего профессионального образования, в которых созданы условия для выявления и развития талантов подрастающего поколения. В разделе «Учитель» представлены лучшие учителя, педагоги, преподаватели и тренеры, чья успешная профессиональная деятельность направлена на развитие творческого потенциала детей, приведены их новаторские методики. На страницах раздела «Меценат» публикуются энциклопедические статьи о людях, финансирующих соответствующие мероприятия и учреждающих стипендии для способных детей. Раздел «Им принадлежит будущее» посвящен юным талантам, чьи достижения заслуживают включения в общероссийскую энциклопедию.

Среди других мер информационного плана можно отметить также следующие: разработана методика мониторинга реализации Подпрограммы, методика выявления и развития одаренности, пополняется федеральный банк данных «Одаренные дети», создана и поддерживается страничка сети Интернет (www.odardeti.ru), издана библиотека «Одаренные дети», в которую вошли свыше 20 научных, учебно-методических и практических пособий по работе с одаренными детьми, в том числе и сама «Рабочая концепция одаренности», ежегодно издаются сборники материалов всероссийских научно-практических конференций и т.д.

Основные задачи работы с одаренными детьми. Ставя проблему шире, можно сказать, что объектом такой работы должны стать: дети дошкольного возраста, школьники и студенты. Среди главных задач по содействию этим трем категориям подрастающего поколения можно выделить следующие:

- а) как можно более раннее выявление одаренного ребенка;
- б) специализированное развивающее обучение его;
- в) мотивация к творческой деятельности;
- г) помощь в жизненном и профессиональном самоопределении;
- д) содействие в адаптации к обучению в вузе.

Понятно, что не все эти задачи решаются поэтапно, некоторые из них сочетаются с другими. Очевидно, что ни обучение, ни воспитание сами по себе всех этих задач решить не смогут. Требуется более широкий подход, вбирающий в себя все эти многочисленные формы деятельности. Именно с этой целью нами предложены *актуализационно-потенциальный подход* и комплексная технология *социального маркетинга*, адаптированные к работе в сфере образования. В их рамках предстоит принять комплекс разнообразных мер, обеспечивающих решение этих задач и создающих необходимые условия, способствующие максимальному раскрытию потенциальных возможностей одаренных детей, их личностной, социальной самореализации и ПСО.

В связи с этим необходимо совершенствование государственной системы выявления одаренных детей с раннего возраста, оказания адресной поддержки каждому ребенку на всех ступенях его развития, разработка индивидуальных «образовательных маршрутов» с учетом специфики творческой и интеллектуальной одаренности каждого ребенка (тьюторство) на протяжении его жизненного цикла становления как специалиста (семья → детский сад → школа → вуз → сфера труда).

Название социально-образовательной технологии **тьюторства** происходит от англ. *tutor* – понятия, пришедшего из английской образовательной системы и имеющего два значения. Как существительное *tutor* – домашний учитель, репетитор, руководитель группы студентов, опекун (женщина-тьютор в английском языке называется – *tutoress*). В русской традиции к понятию тьютор ближе всего подходят понятия гувернер, наставник, наперсник, старший друг, советчик. Как глагол *tutor* (в русском значении – тьюторство) существует в значении – обучать, давать уроки, наставлять, советовать.

Согласно разрабатываемой нами концепции, тьютор становится главным действующим субъектом социального маркетинга в современном образовании. Дело в том, что тьюторство тоже предполагает наличие наряду с *обучением* (осуществляемым преподавателем-предметником) и *воспитанием* (осуществляемом воспитателем) еще и *социально-психологическое сопровождение* образовательного процесса, которое и осуществляется тьютором.

В настоящее время функции тьютора недостаточно четко осознаны, среди наиболее устоявшихся можно отметить *консультационную, организационную, мотивационную, профориентационную, адаптационную*. Чаще всего это молодой преподаватель, методист или ассистент, формирующий индивидуальную образовательную траекторию каждого школьника или студента, оказывающий ему предметную, методическую, психологическую поддержку в процессе изучения материала и профессионального самоопределения, при подготовке к переходу в новое социальное окружение (в новый класс или курс, на производственную практику, в сферу труда и т.д.) или при возникновении конфликтной ситуации (внутриличностного, межличностного, личностно-группового типов).

Своевременная профессиональная диагностика, создание условий для стимулирования к различным видам деятельности, поддержка одаренного ребенка с самого раннего возраста не только в отношении его выдающихся способностей, но и во всех остальных аспектах его развития, включая получение им высшего образования, создание благоприятных условий для его дальнейшей трудовой деятельности должны стать общегосударственной задачей, объединяющей для ее решения семью, государственные институты, общественные организации, фонды, инициативы заинтересованных граждан.

Сложность и специфика такой работы требует привлечения к ее осуществлению различных специалистов – педагогов, психологов, ученых, деятелей культуры, спорта и др. Непременным условием полноценного и позитивного развития ребенка является взаимодействие этих специалистов с родителями.

Все описанные выше меры по работе с одаренными детьми, представляют собой, по сути, социальные технологии, которые требуют своего осмысления именно в этом качестве и включения в состав комплексной технологии социального маркетинга по подготовке элитных специалистов для инновационной экономики.

Тема 2. Технологии выявления одаренных детей

Как говорилось выше, первой задачей по работе с одаренными детьми является как можно более раннее выявление каждого одаренного ребенка и определение типа его одаренности. В настоящее время эта функция реализуется с помощью психологических и социальных технологий: посредством индивидуального тестирования учащихся и путем широкомасштабного проведения школьных олимпиад.

2.1. Выявление одаренных детей путем психологического тестирования

Критерии оценки интеллектуальных способностей. Комитетом образования США выдвинуто предложение, которое считается сейчас общепринятым, что одаренность ребенка может быть установлена профессионально подготовленными людьми, рассматривающими следующие параметры:

- а) выдающиеся актуальные способности;
- б) потенциальные возможности в достижении высоких результатов;
- в) уже продемонстрированные достижения в одной или более областях (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному и исполнительскому искусству).

В отечественных педагогике и психологии наиболее общими критериями (показателями) оценки и отбора одаренных учащихся, предшествующими глубокой специальной диагностике, являются:

- а) наличие высоких достижений в каком-либо виде деятельности (учеба, научная, творческая, художественная или социальная деятельность): победы, отличия в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях и др.;
- б) высокий уровень мотивации, направленности к овладению знаниями, к творческой деятельности;
- в) наличие лидерских качеств, признание их авторитета окружающими.

В условиях высшего образовательного учреждения одаренность студентов проявляется в академической, научно-исследовательской, научно-информационной, социокультурной деятельности.

Методы оценки одаренности. Существует большое количество тестов и методик как привлеченных из общепсихологической практики по оценке качеств личности, так и специально разработанных для выявления одаренных детей. Среди них наиболее популярны такие:

- а) тест на креативность мышления (по Дж. Гилфорду);
- б) краткий ориентировочный тест (разработан Л.Я. Загорской и А.Г. Шмелевым в виде компьютерной версии теста Э.Ф. Вандерлика, адаптированного В.Н. Багузиным);

- в) методика незаконченных предложений Ж. Ньютена;
- г) тест измерения интеллекта Д. Векслера (в нашей стране этот тест был адаптирован А.Ю. Панасюком в 1973 г.);
- д) тест «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»;
- е) групповой интеллектуальный тест (ГИТ) (разработан словацким психологом Дж. Вандой, переведен и адаптирован в 1993 г. М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой и др.);
- ж) Стэнфордский тест достижений (SAT);
- з) исследование личностных качеств младшего школьника (разработан Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном);
- и) метод А.И. Липкиной «Три оценки»;
- к) тест по оценке устойчивости внимания (на основе стандартного бланка теста «Корректирующая проба»;
- л) разнообразные тесты по оценке кратковременной памяти;
- м) разнообразные тесты по общей оценке мышления, в том числе по оценке вербально-логического мышления и др.

В настоящее время все чаще применяется интеллектуально-структурный тест Р. Амтхауэра, где полученный результат сравнивается с идеальной структурой интеллекта для той или иной профессии.

В результате исследований с помощью этих тестов и методик выявляются дети с опережающим развитием, в отношении которых психологом должны быть сформированы рекомендации по индивидуальному подходу. Причем каждый тест, во-первых, ориентируется на определенные возрастные группы детей, а во-вторых, – на выявление каких-то отдельных особенностей (интеллект, креативность, память, реакция, внимание и т.д.).

В качестве примера комплексных психодиагностических исследований, использующих многие из перечисленных выше методик, адаптированных к задачам исследования, приведем следующие данные. С целью обнаружить различие в упоминавшихся выше *интеллектуальных* и *творческих* способностях между участниками олимпиады и учащимися обычных школ в 2000–2001 гг. группой в составе Е.М. Больных, Г.В. Икрин, О.П. Пиянзина было проведено экспериментальное исследование, которому подверглись участники областного фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» (экспериментальная группа), учащиеся «обыкновенной школы» (контрольная группа 1) и студенты вуза (контрольная группа 2).

Проверялась гипотеза, что интеллектуальные и творческие способности участников олимпиады по этим показателям имеют статистически значимые отличия от аналогичных показателей своих сверстников и часть участников фестиваля обладают признаками одаренности. Экспериментальная группа состояла из 520 человек, их них 262 юноши и 258 девушек в возрасте от 12 до 18 лет. Это учащиеся школ, учреждений начального и среднего профессионального образования Свердловской области – победителей школьных, городских, районных туров фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала». Контрольная группа 1 (учащиеся средней школы № 1 г. Асбеста) состояла из

112 человек, из них 68 девушек и 44 юноши в возрасте от 14 до 18 лет. Контрольная группа 2 (студенты I – IV курсов Уральского государственного профессионально-педагогического университета) состояла из 405 человек, среди которых было 275 девушек и 130 юношей в возрасте от 17 до 24 лет.

В результате применения целого комплекса тестов и методик были получены результаты, которые свидетельствуют о том, *по уровню интеллекта* участники олимпиады превышают контрольные группы. Если говорить о влиянии пола на интеллектуальную сферу, то можно отметить значимое превышение показателей у юношей из группы одаренных детей, в отличие от девушек в той же группе. Превосходство одаренных детей в отношении *креативности* было выражено в меньшей степени. Так, рассматривая данные, полученные с помощью теста Гилфорда, измеряющего креативность мышления, можно сказать, что в отличие от интеллектуальной сферы девушки из группы «одаренные дети» имеют более высокие показатели, чем юноши той же группы.

Следует заметить, что диагностику одаренности путем психологических методов можно сравнить со штучной или мелкосерийной технологией. Она ограничена по масштабам своего применения, в то время как необходим тотальный «просмотр» детей по всей стране. Подобными возможностями обладает такая социальная технология, как олимпиадное движение.

2.2. Выявление одаренных детей посредством олимпиад

Среди мероприятий, решающих задачу по выявлению и отбору наиболее одаренных детей применяются такие. Во-первых, конкурсно-отборочные мероприятия: проведение областных смотров, турниров, творческих конкурсов, фестивалей, научно-практических конференций, выставок творческих работ, спортивных соревнований среди школьников. Такие мероприятия пока носят нерегулярный характер, они еще не поставлены на постоянную конструктивную основу.

Во-вторых, участие в международных, всероссийских, зональных, региональных, городских и районных предметных олимпиадах, в реализации программы «Шаг в будущее» и других программах, направленных на выявление и развитие одаренных детей.

Истоки олимпиадного движения. Среди многочисленных социальных и образовательных технологий, нацеленных на интеллектуальное развитие и профессиональную ориентацию школьников, особое место занимают предметные олимпиады. Их роль, как способа выявить одаренную молодежь, многократно возрастет в связи с уже несколько лет предполагающимся сокращением количества вузов. Поэтому они и рассмотрены отдельно

Олимпиада (греч. Olympiás) имеет два значения. В первом из них у древних греков под Олимпиадой понимался 4-летний период между двумя следовавшими друг за другом Олимпийскими играми. Годом первой Олимпиады считается 776 г. до н.э. В 394 г. н.э. римский император Феодосий I запретил Олимпийские игры как языческие.

Во втором значении олимпиады – это соревнования учащихся на лучшее выполнение определенных заданий в какой-либо области знаний. В СССР Первая (математическая) олимпиада школьников состоялась в 1934 г. в Ленинграде по инициативе Б.Н. Делоне. С 30-х гг. школьные математические олимпиады стали традиционными. С 60-х гг. проводятся городские, районные, областные, республиканские олимпиады учащихся 5–10-х классов по физике, химии, биологии и другим предметам школьной программы. С 1967 г. министерствами просвещения и высшего и среднего специального образования СССР, ЦК ВЛКСМ, ВЦСПС и Всесоюзным обществом «Знание» ежегодно организуется всесоюзная физико-математическая и химическая олимпиады школьников (председатель оргкомитета академик И.К. Кикоин), победители которой участвуют в Международной олимпиаде (проводится с 1959 г.).

Олимпиада – одна из наиболее эффективных форм внеклассной и внешкольной работы, способствует повышению интереса учащихся к знаниям, развитию их способностей, профессиональной ориентации, позволяет выявить и рекомендовать наиболее способных в высшую школу (с этой целью олимпиады для старшеклассников и абитуриентов проводят и вузы), содействует укреплению связи общеобразовательной школы с вузами. Олимпиады по учебным предметам, конкурсы по специальностям, смотры курсовых и дипломных проектов и другие мероприятия подобного рода проводятся в высших, средних специальных и профессионально-технических учебных заведениях. В 1973–1974 гг. состоялась Первая всесоюзная олимпиада «Студент и научно-технический прогресс».

Наиболее престижными считаются математические олимпиады. Соревнования по математике столетиями играли важную роль в традициях многих стран. Таковыми были, например, конкурсы по решению геометрических задач в Древней Греции. В XVI в. итальянцы соревновались в решении кубических уравнений, французы проводили аналогичные соревнования в XVIII в. Первые, близкие к современным олимпиадам, математические соревнования были организованы в 1894 г. членом Венгерского физико-математического общества Л. Этвешом, будущим Нобелевским лауреатом по физике.

Популярность этого предмета вызвана независимостью интереса к математике (как и к шахматам или футболу) от технологического, экономического, культурного уклада страны; ее универсальной ролью в естественных и технических науках; нетребовательностью и непритязательностью занятий математикой, не требующих мощного оборудования или комфортной обстановки. Это игра «чистого разума», показатель уровня интеллектуальной культуры каждой страны.

Но состязания молодежи в области научных знаний – не единственное направление олимпиадного движения. Во многом аналогичные соревнования начали проводиться и в области художественного творчества, не подменяя собой традиционных конкурсов в этой сфере. Речь идет о Дельфийских играх, корни которых уходят в историю Античной культуры.

Наряду со спортивными состязаниями в Древней Греции существовали и другие общенациональные мероприятия. К ним относятся Пифийские или Дельфийские игры. По преданию, игры были установлены самим Аполлоном в память умерщвления им дракона Пифона (откуда их первое название), залегшего на дороге к святилищу бога – покровителя искусств. Их история начинается в 582 г. до н.э. Они, как и Олимпийские игры, проводились каждые четыре года и представляли собой общегреческие празднества и состязания при храме Аполлона в Дельфах (откуда их второе название).

Художественные дисциплины охватывали: гимн богу Аполлону, игру на флейте и кифаре (древнем греческом струнном инструменте) с пением и без него, соревнования в театральном и танцевальном искусстве, состязания по живописи. Дельфийские Игры были играми чести. Победители получали в качестве награды не денежные призы, а лавровый венок. Так же как и оливковая ветвь, которая была наградой на Олимпийских Играх. В 394 г. н.э. римский император Феодосий I одновременно с Олимпийскими запретил и Дельфийские Игры как языческие. Попытка возрождения была предпринята в первой половине XX в.: в 1927 г. и 1930 г. в Греции проводился Дельфийский фестиваль, организаторы которого попытались сделать его аналогом античных Пифийских игр.

Дельфийские игры современности представляют собой комплексные соревнования молодых профессионалов в области искусства. В настоящее время они проводятся по 42 номинациям (фортепиано, скрипка, народные инструменты, духовые инструменты, эстрадное пение, народное пение, академическое пение, эстрадный танец, народный танец, театр, художественное чтение, цирк, диджей, фотография, плакат, граффити, вэб-дизайн, журналистика, телевидение, кулинарное искусство, парикмахерское искусство, сохранение культурного наследия, народные промыслы и пр.).

В 1994 г. представителями 19 стран в Берлине был создан Международный Дельфийский совет; позднее стали возникать и национальные дельфийские советы, среди которых – Национальный Дельфийский совет России (основан в 1999 г.).

1–7 декабря 2000 г. в Москве прошли первые Дельфийские игры современности, в которых приняли участие около 1000 человек в возрасте от 7 лет до 71 года из 27 стран. Игры были организованы Международным Дельфийским советом и Национальным Дельфийским советом России при поддержке государственных органов РФ и ряда общественных организаций (включая Олимпийский комитет России) под патронажем Совета Европы. Сейчас Дельфийские игры проводят две организации: Международный Дельфийский Совет (МДС) со штаб-квартирой в Берлине и Международный Дельфийский комитет (МДК) со штаб-квартирой в Москве. Участвует в играх и сборная команда Украины. Дельфийские игры разного уровня неоднократно проводились и в Киеве.

Виды интеллектуальных состязаний. Интеллектуальные состязания в России и Украине насчитывают несколько десятилетий со времен СССР и приняли разнообразные формы. Это олимпиады, конкурсы, чтения, интеллекту-

альные марафоны, интеллектуальные игры, математические турниры, математические бои, математические аукционы, математическая карусели, математические праздники, математические регаты и т.д.

Однако наиболее распространенными остаются предметные олимпиады для школьников (реже для студентов), среди них можно выделить такие виды:

а) в территориальном плане: *городские* (столица, областные центры, районные центры, наукограды) и *сельские*;

б) по масштабам: *международные, национальные, зональные, региональные, городские, районные, объектовые* (внутришкольные, внутривузовские и др.);

в) в содержательном плане: *предметные* и *комплексные* (например, Московская региональная политехническая олимпиада школьников), *теоретические* и *практические* (технологические, конструкторские, краеведческие, изобразительные и др.), *обычные* и *повышенной сложности* (эвристические);

г) по форме проведения: *очные* и *заочные* (дистанционные), *одно-* или *многотуровые, устные* или *письменные*;

д) по срокам проведения: *одноразовые* и *периодические* (ежегодные, раз в два, три года);

е) по составу участников: *школьные* (от 2 до 11 класса) или *студенческие, индивидуальные* или *командные* (например, Московская командная математическая олимпиада для восьмиклассников);

ж) по статусу: *традиционные* (например, Московские традиционные олимпиады по лингвистике), *именные* (например, конкурс имени В.И. Вернадского или Всероссийская олимпиада по геометрии имени И.Ф. Шарыгина), *мемориальные* (например, математический турнир старшеклассников «Кубок памяти А.Н. Колмогорова» или Физико-математическая олимпиада памяти проф. И.В. Савельева) и др.

Примеры старейших олимпиад. Пионерами олимпиадного движения еще в СССР стали следующие интеллектуальные состязания.

Московская математическая олимпиада, которая проходит ежегодно с 1935 г. Многие годы она является самым главным и самым массовым интеллектуальным соревнованием для московских школьников. В ее проведении активнейшее участие принимает Московское математическое общество и Механико-математический факультет МГУ. Оргкомитет олимпиады в разные годы возглавляли ведущие математики страны (А.Н. Колмогоров, Б.Н. Делоне, В.И. Арнольд и др.). Задачи для Московской математической олимпиады подбираются таким образом, чтобы для их решения не требовалось специальных знаний, выходящих за рамки стандартного школьного курса; в то же время, эти задачи не ставят своей целью только проверку успеваемости школьников, но дают возможность школьникам приобщиться к реальной науке, порешать занимательные задачи, которые могут вызвать заинтересованность в дальнейшем поиске, в более глубоком изучении математики.

Московская Астрономическая олимпиада. Первая астрономическая олимпиада была проведена в 1947 г. объединенными усилиями Московского отделения Всесоюзного астрономо-геодезического общества, астрономического от-

деления механико-математического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, Московского планетария и Московского городского отдела народного образования. В ней приняло участие 32 человека из 10 школ Москвы. Ко второму туру было допущено 10 учеников, из которых 7 были премированы книгами по астрономии, а лучшая школа (425-я мужская средняя школа Сталинского района) была награждена телескопом системы Максудова.

Во второй олимпиаде было уже 43 участника из 21 школы. Довольно быстро число их достигло устойчивой отметки 150–200, которая, вероятно, отражает реальное число активных любителей астрономии среди московских школьников. По традиции при награждении победителей перед участниками Олимпиады с лекциями выступают ведущие московские астрономы. В разные годы это были профессора МГУ П.П. Паренаго, Б.А. Воронцов-Вельяминов, Д.Я. Мартынов, В.Г. Курт, А.В. Засов и другие известные ученые и популяризаторы астрономии. Обычно это происходит в Государственном астрономическом институте им. П.К. Штернберга (ГАИШ) и завершается экскурсией по институту и обсерватории МГУ.

В последние годы стала проводиться ежегодная Всеукраинская математическая олимпиада для школьников 8–11 классов, ежегодно проводится Киевский Международный математический конкурс, который организуется Киево-Печерским физико-математическим лицеем № 171 «Лидер». Среди других организаторов – сотрудники Института математики и Киевского государственного университета им. Т. Шевченко, а также физико-технического института НТУУ «КПИ».

В наибольшей мере отвечают целям формирования креативной творческой личности и отбору одаренных школьников *эвристические олимпиады*.

Название этого типа олимпиад заимствовано из предания, согласно которому, идея известного закона гидростатики о плавучести тел (вошедшего в физику под названием *закон Архимеда*) посетила Архимеда, когда он принимал ванну. С возгласом «**Эврика!**» (что означает «Нашел!») он выскочил из ванны и нагим побежал записывать пришедшую в его в голову научную истину.

От этого случая обычно ведут происхождение понятия **эвристика**, под которой понимают специальные методы решения задач (эвристические методы), обычно противопоставляемые формальным методам решения, опирающимся на точные математические модели. Использование эвристических методов (эвристик) сокращает время решения задачи по сравнению с методом полного ненаправленного перебора возможных альтернатив; получаемые решения не являются, как правило, наилучшими, а относятся лишь к множеству допустимых решений. Применение эвристических методов не всегда обеспечивает достижение поставленной цели, однако они дают решение там, где обычные формальные методы не работают. Эвристическое мышление противопоставляется логическому и основано на озарении (инсайте).

Отметим наиболее массовую из такого вида олимпиад.

Дистанционная эвристическая олимпиада. (ДЭО) – это олимпиада по всем предметам – от истории и биологии до информатики и математики. Идея

ДЭО сочетает в себе подход к мышлению основоположника эвристики Сократа и древнегреческую традицию в проведении спортивных олимпиад.

Всего с 1997 г. проведено более 100 дистанционных эвристических олимпиад по математике, информатике, русскому языку, литературе, английскому языку, физике, химии, астрономии, естествознанию, экономике, физкультуре, истории и др. Олимпиады проводятся часто – иногда каждую неделю. Их организует Центр дистанционных олимпиад (ЦДО) «Эйдос» и Российская академия образования. В них участвуют как школьники с 1 по 11 классы, так и взрослые.

Придумал дистанционные эвристические олимпиады Андрей Викторович Хуторской – доктор наук и директор ЦДО «Эйдос». Он же возглавляет оргкомитет олимпиад. Разработкой эвристических заданий и проверкой работ занимаются педагоги кафедр ЦДО «Эйдос» и научные сотрудники Российской академии образования. Задания на эвристических олимпиадах открытые, без заранее известных ответов. Они настолько необычны и зажигательны, что участники выполняют их с радостью и удовольствием.

Чтобы стать участником праздника творчества достаточно иметь электронную почту. Ученик с любым уровнем подготовки сможет выполнить задания олимпиады. Эвристическая олимпиада совсем не похожа на обычные олимпиады по математике или физике. Участники здесь соревнуются не в умении решать трудные задачи, а в способности сочинять, изобретать, придумывать и открывать новое. Задания ориентируют участников на выявление собственного смысла окружающих явлений, на самопознание и распределяются по отдельным номинациям, таким, как: «Идея», «Образ», «Слово», «Закономерность», «Символ», «Эксперимент», «Конструкция» и др. Вся олимпиада состоит из 4–5 заданий-номинаций.

Вот, например, как выглядит номинация «Способ» в эвристической олимпиаде по экономике: *«Предложите как можно больше способов заработка с помощью пластиковой бутылки»*. Или такое математическое задание в номинации «Закономерность»: *«Составьте периодическую таблицу геометрических элементов. Сформулируйте и запишите положенные вами в основу таблицы признаки периодичности»*. Следующее задание из номинации «Исследование» для 9–10 классов из IV Международной ДЭО: *«Проведите комплексное исследование трех объектов: слово «пружина», идея пружины, сама пружина»*.

Существуют три типа ДЭО: *предметные* (по физике, математике, русскому или английскому языку и т.д.), *метапредметные* (от др. греч. *meta*, что означает «стоящее за, после») и *профильные*. Предметные олимпиады проходят по расписанию в течение учебного года, а метапредметная олимпиада – самая главная, – проводится один раз в год в марте и имеет статус международной олимпиады. С 2003 г. эти олимпиады стали профильными, при этом каждый из трех дней посвящен одному профилю – гуманитарному, технологическому и естественно-математическому.

Задания на метапредметных олимпиадах смысловые, они не принадлежат каким-то конкретным учебным предметам, выходят за их рамки. Это как бы «метазадания» (см. пример с пружиной). Встречаются и компьютерные задания, например: «*Изобразите с помощью графического редактора символ Творчества в сети Интернет*».

Побеждают в эвристических олимпиадах часто совсем не отличники, а те, кто сохранил в себе самобытность и способность по-своему смотреть на вещи. Чудаки, «трудные», «белые вороны» – таких немало среди призеров и лауреатов наших олимпиад. Лишь 1–2% из всех работ участников ДЭО заслуживают высшей оценки (на уровне 9–10 баллов по 10-балльной шкале). В то же время, систематическая работа по креативной направленности обучения, даже эпизодическое участие в эвристических олимпиадах, способно повысить это значение в несколько раз.

За самые оригинальные работы участники олимпиад получают призы, дипломы, а в некоторых олимпиадах – медали. Иногда оргкомитет делает подарки всем участникам олимпиады. Результаты участия во Всероссийских дистанционных эвристических олимпиадах входят в портфель достижений – портфолио ученика. Эти результаты учитываются при итоговом оценивании в школе и могут представляться в приемные комиссии вузов наряду с результатами ЕГЭ. Планы и положения олимпиад публикуются в рассылках Центра «Эйдос», а также на сайте олимпиад (<http://www.eidos.ru/>).

В последнее время получила институциональное оформление проводимая с советского времени Всероссийская олимпиада школьников, деятельность которой регламентируется Приказом Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Положения о Всероссийской олимпиаде школьников» от 22 октября 2007 г. № 286.

Всероссийская олимпиада школьников проводится в пять туров – школьный; городской (районный); региональный; федеральный окружной и всероссийский (международный).

В 2006–2007 гг., например, Всероссийская олимпиада школьников проходила по 21 предмету – русский язык, литература, английский язык, немецкий язык, французский язык, математика, информатика, физика, астрономия, химия, экология, биология, история, обществознание, география, физкультура, технология, экономика, право, основы предпринимательской деятельности и потребительских знаний, политехническая олимпиада. Самыми популярными предметами, по данным Рособнадзора, сейчас являются физика, математика, информатика, химия, биология.

От каждого региона в олимпиадах смогут участвовать не менее чем по одному представителю от всех классов с 8 по 11. Точное количество участников определяется в зависимости от количества школьников в данном регионе плюс количество победителей олимпиад прошлого года. Победители федерального и окружного туров имеют права на льготы при поступлении в вузы вплоть до зачисления без вступительных экзаменов. Тем не менее, количество поступивших в вузы через победу в олимпиадах пока невелико. По данным Рособразо-

вания, в 2006 г. оно не превысило 1230 человек (0,03% набора). В 2003 г. победителями Всероссийской олимпиады стали 764 человека, в 2004 г. их число возросло до 775, а в 2005 г. – до 816 человек.

Все более широкое распространение получают предметные олимпиады для сельских школьников, которые проводятся в республике Башкортостан, Иркутской и Нижегородской области, Удмуртии и некоторых других субъектах РФ. Причина, побуждающая организаторов проводить такие олимпиады отдельно для города и деревни, вызвана тем обстоятельством, что уровень подготовки сельских школьников заметно ниже городских. Так, например, по результатам Нижегородского областного тура Всероссийской олимпиады учащихся 11-х классов в 2006 г. из 48 победителей только 3 школьника были из села (6%). Однако обеспечение возможности конкурировать среди равных не приводит к равенству возможностей для поступления в вуз.

Существуют и международные олимпиады, в которых участвуют школьники России и Украины. Некоторые из них носят платный характер.

Международная математическая олимпиада (рус. ММО, англ. IMO – International Mathematical Olympiad) проводится ежегодно с 1959 г. Единственным исключением был 1980 г., когда она так и не состоялась. Первоначально олимпиада была ориентирована только на соцстраны, однако, впоследствии, заслужила признание во всем мире.

Регламент предусматривает включение в команду до шести школьников от каждой страны. Участниками олимпиады могут быть юноши и девушки моложе 20 лет и не обучавшиеся в вузах. Других ограничений, в том числе на количество выступлений на ММО, не предусматривается.

Причем первое место в последних олимпиадах поочередно занимали команды Китая и России. Российские участники международных олимпиад получают право зачисления без экзаменов в любой профильный вуз. Обычно выбирают мехмат МГУ или матмех Санкт-Петербургского университета.

Международный математический конкурс «Кенгуру». В начале 80-х гг. прошлого столетия Питер Холлоран, профессор математики из Сиднея, решил организовать новый тип игры-конкурса для австралийских школьников: вопросник с выбором предложенных ответов, проверяемый компьютером. Тысячи школьников могли участвовать в нем одновременно. Успех австралийского национального математического конкурса был огромен.

В 1991 г. два французских математика решили провести эту игру во Франции, назвав ее «Кенгуру» в честь своих австралийских друзей. Первая игра собрала только учеников колледжей. Позже конкурс охватил школьников и лицейстов. В июне 1993 г. французские организаторы «Кенгуру» (www.mathkang.org) устроили встречу в Париже для руководителей математических соревнований европейских стран. На приглашенных математиков большое впечатление произвел успех конкурса «Кенгуру – математика для всех» во Франции, собравший в 1991 г. 120 000 участников, в 1992 г. – 300 000, в 1993 г. – 500 000 человек. В мае 1994 г. Белоруссия, Венгрия, Испания, Нидерланды, Польша,

Россия и Румыния решили участвовать в конкурсе, и это обеспечило большой успех игры.

В июле 1994 г., в Страсбурге, на Совете Европы, Генеральная Ассамблея образовала из 10 европейских стран Ассоциацию «Кенгуру без границ» с бюро из шести выборных членов в Париже. Теперь эта Ассоциация объединяет участников из многих стран. Целью Ассоциации является широкое распространение общей математической культуры. Сохранилась форма конкурса – вопросник с выбором предложенных ответов, день и час проведения и основной принцип – «приз для всех», для каждого участника. Каждая страна имеет свой оргкомитет, свои призы, результаты разных стран не сравниваются между собой. Все сведения о Российском отделении олимпиады можно найти на веб-сайте: www.kenguru.sp.ru.

6. Как видно, большая часть олимпиад организуется и проводится государственными органами, общественными объединениями, творческими группами.

Вместе с тем с каждым годом все чаще можно встретить олимпиады, проводимые как столичными, так и провинциальными вузами. Причем осуществляются они в самых разнообразных формах. Отметим лишь некоторые из них.

Олимпиады, проводимые вузами. Вузы заинтересованы в привлечении в свои стены одаренных школьников, которые могут составить «золотой фонд» студенческого контингента. В связи с этим важность для них участия в реализации программы «Одаренные дети» трудно переоценить.

1. *Олимпиада «Шаг в будущее» МГТУ им. Н.Э. Баумана.* Структурообразующей инициативой государственной политики в области кадрового обеспечения российской науки служит Всероссийская олимпиада школьников «Шаг в будущее», которая была основана в 1992 г. Московским государственным техническим университетом (МГТУ) им. Н.Э. Баумана как одно из ведущих направлений одноименной научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее». Программа реализуется в соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 20 мая 1998 г. № 573-р.

Основными целями олимпиады являются:

а) выявление и развитие у обучающихся профилированных творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности;

б) формирование ключевых компетенций, профессионально-значимых качеств личности и мотивации к практическому применению предметных знаний;

в) создание необходимых условий для поддержки творчески одаренных детей;

г) научное просвещение и целенаправленная профессиональная ориентация учащейся молодежи;

д) распространение и популяризация научных знаний;

е) формирование состава студентов вузов из граждан, наиболее способных и подготовленных к освоению программ высшего профессионального образования.

В подготовке и проведении Олимпиады принимают участие ученые Российской академии наук, Российской академии образования, специалисты Московского психологического общества. Заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников «Шаг в будущее» традиционно проводится в МГТУ им. Н.Э. Баумана при участии МГУ им. М.В. Ломоносова, Московского государственного института радиотехники, электроники и автоматики (технического университета), Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева, Института общей физики им. А.М. Прохорова РАН, Центра «Биоинженерия» РАН, Института машиноведения им. А.А. Благонравова РАН, Российского молодежного политехнического общества и ряда других организаций.

Пресс-центром и региональными пресс-службами программы «Шаг в будущее» ежегодно подготавливается и размещается более 200 корреспонденций, посвященных Всероссийской олимпиаде школьников. Информационную поддержку заключительного этапа олимпиады обеспечивают: телерадиовещательные компании ОАО «ТВ Центр», ТК «Культура», ГТРК «Культура», ГТК «ТВ Столица», ОАО Концерн «Радио Центр», РГРК «Голос России»; журналы «Наука и жизнь», «Знание – сила», «Инженер», «Юный техник», «Техника молодежи»; газеты «Московская правда», «Учительская газета», «Поиск», «Вузовские вести», «Пионерская правда». Действуют центральный веб-сайт олимпиады (<http://www.step-into-the-future.ru>) и ее региональные веб-сайты.

Характеризуя социальный эффект от этой инициативы, организаторы олимпиады приводят следующие показатели.

Научная и методическая новизна. В результате пятнадцатилетнего развития Всероссийской олимпиады школьников «Шаг в будущее» разработаны, теоретически обоснованы и внедрены на территории России новые образовательные технологии, которые основаны на методах, свойственных научному познанию и концентрируют в себе широкий спектр профессиональных приложений учебного знания. Выстроена многоуровневая и территориально распределенная система олимпиадного движения и научно-образовательной работы с молодежью, направленная на инновационное развитие России в новых социально-экономических условиях. В регионах страны созданы интегрированные образовательные системы, объединяющие учебные заведения – школы, училища, техникумы, вузы с научными институтами, производством, организациями культуры, которые вовлекают молодежь в созидательную и творческую деятельность.

Практическая значимость. Всероссийская олимпиада школьников «Шаг в будущее»:

а) обеспечивает массовое привлечение российской молодежи, в том числе молодых людей, проживающих в отдаленных населенных пунктах, к решению важных для общества и экономики проблем;

б) создает и развивает особый образовательный уровень в российской школе – учебно-научную инновационную среду, производящую активное, профессионально-ориентированное и «работающее» на экономику знание;

в) осуществляет подготовку учителей и специалистов для реализации образовательных задач, соответствующих требованиям сегодняшнего дня;

г) способствует преодолению географической разделенности научно-образовательного пространства страны.

Соответствие национальному и мировому уровням. Из победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников программа «Шаг в будущее» ежегодно формирует и направляет национальные делегации на ведущие международные молодежные мероприятия, которые проводятся на трех континентах, среди них: Стокгольмский международный молодежный научный семинар с участием в Церемонии вручения Нобелевских премий (с 1998 г.), Соревнование молодых ученых Европейского Союза (с 1997 г.), Лондонский международный молодежный научный форум (с 1996 г.), Международная и Европейская научные выставки "ЭКСПО-НАУКА" (с 1996 г.), Международная научная и инженерная выставка Intel ISEF (США, с 1996 г.), Международный космический лагерь (Норвегия, с 2002 г.) и ряд других. Лауреаты Всероссийской олимпиады в составе национальных делегаций неоднократно занимали на международном уровне призовые места, награждались спецпризами, в том числе стажировками в ведущих научных центрах за рубежом.

Достигнутые результаты. На первую олимпиаду программы «Шаг в будущее» – Политехнический коллоквиум в 1993 г. приехало 72 школьника, в 1997 г. в центральных и региональных олимпиадных мероприятиях программы участвовало около 20 000 молодых людей, к 2000 г. олимпиадной деятельностью программы было охвачено около 150 000 молодых россиян – школьников, студентов, молодых ученых на большей части территории России. За весь период развития Всероссийской олимпиады «Шаг в будущее» в ней приняли участие школьники из 78 субъектов Российской Федерации, 242 городов и 376 сельских населенных пунктов. Ежегодно научно-профессиональные делегации в составе ученых Российской академии наук и ведущих вузов страны выезжают в различные регионы России для проведения первого этапа олимпиады.

Не менее важно то, что на этот проект как игрушки на елку нанизываются частные программы, вовлекающие в сферу ее влияния другие категории учащихся с самого раннего возраста.

Так, особый импульс развитие Всероссийской олимпиады получило в 1995 г. в результате создания программой «Шаг в будущее» Российского молодежного политехнического общества (РМПО). Сегодня в работе 24 региональных отделений РМПО участвует более 90 тысяч школьников, студентов, молодых ученых и специалистов. РМПО включено в Национальный реестр детских и юношеских объединений, который ведется Минобрнауки России. Наиболее перспективные участники Всероссийской олимпиады воспитываются в молодежных конструкторских бюро, научно-исследовательских группах, кружках, факультативах, лекториях, работающих в регионах России под патронатом РМПО.

Творческий уровень участников характеризуется, в частности, тем, что результаты работы научно-образовательных молодежных коллективов за послед-

ние годы воплотились в полученных патентах и свидетельствах на полезные модели, опубликованных научно-исследовательских работах.

К таким частным программам относятся также:

а) *Всероссийская научная конференция молодых исследователей «Шаг в будущее»*, в которой участвуют школьники 7–11 классов, проводятся олимпиады по прикладной математике, математическому моделированию, технической физике, энергетическим системам будущего, экологии техносферы, защите окружающей среды и системам жизнеобеспечения, радиооптическим и электронным системам, инженерному бизнесу и экономике инновационного производства, информационно-кибернетическим системам и технологиям, информационной безопасности, прикладной механике, робототехнике и транспортному (от лат. *terra* – земля, суша – транспортные средства высокой проходимости для движения по бездорожью), по космонавтике и ракетной технике.

б) *Российская молодежная научная и инженерная выставка «Шаг в будущее»*;

в) *Российская научная школа-семинар «Академия юных»*, в мастер-классах которой обучаются школьники 8–10 классов. Обучение ведут известные отечественные ученые и специалисты, проводятся олимпиады по математике, физике, охране окружающей среды, космонавтике, современной технике и по комплексам предметов и др.

2. *Физико-математические олимпиады Московского физико-технического института (МФТИ)* проходят в самой разнообразной форме.

Традиционная физико-математическая олимпиада МФТИ ежегодно проводится в середине марта, начиная с 1962 г. в стенах МФТИ в городе Долгопрудном. В настоящее время в олимпиаде ежегодно участвуют 600–700 школьников 9–11 классов Москвы, Московской области и ряда других регионов. Олимпиада открытая, и участвовать в ней может любой желающий. Традиционные ФМО рассчитаны на 4 часа, в течение которых предлагается решить 6 задач по физике и 6 задач по математике. Участник, решивший без ошибок любые четыре из предложенных 12 задач, становится победителем олимпиады и получает Диплом, который будет выписан по адресу, указанному в его анкете.

Заочная физико-математическая олимпиада МФТИ проводится ежегодно с октября по январь, начиная с 1989 г. В настоящее время в олимпиаде ежегодно участвуют 2000–3000 школьников 9–11-х классов России, Украины, Белоруссии, Армении, Казахстана, Молдовы и других стран.

Выездная физико-математическая олимпиада МФТИ ежегодно проводится в середине января – начале февраля студентами и аспирантами МФТИ, начиная с 1962 г. во всех регионах страны. В настоящее время в олимпиаде ежегодно участвуют 7000–7500 школьников 10–11 классов из примерно 1000 школ в 200–250 городах и поселках России, Украины, Белоруссии, Армении, Казахстана, Молдовы и других стран. Примерно каждый шестой участник олимпиады является учеником Заочной физико-технической школы при МФТИ.

Квалификационная физико-математическая олимпиада «Физтех» служит заключительным испытанием в системе подготовки абитуриентов перед поступлением в МФТИ. Олимпиада проводится по правилам вступительных экзаменов в МФТИ членами предметных экзаменационных комиссий института (жюри) под руководством председателя и секретаря приемной комиссии. Задачи, предлагаемые на олимпиаде, полностью соответствуют уровню вступительных экзаменов, и составляются теми же преподавателями. Тематика задач ограничивается официальной программой общей средней школы Российской Федерации. Так, например, 17-я Квалификационная физико-математическая олимпиада «Физтех-2008» проводилась в два этапа в мае 2008 г. в г. Долгопрудный. Результаты олимпиады можно узнать по телефону (495) 408-48-00 и на сайте www.abitu.ru.

Дипломанты всех олимпиад по решению оргкомитета получают Дипломы МФТИ и Рекомендации «Физтех-центра», дающие право на преимущественное зачисление в этот вуз при прочих равных условиях.

3. Олимпиады, проводимые в периферийных вузах. Значителен вклад в эту программу и периферийных вузов. С этой целью ими предпринимаются разнообразные самостоятельные меры по поиску и отбору одаренных детей (тестирование, олимпиады, встречи ведущих ученых со школьниками, проведение профориентационной работы в школах, создание сети довузовской подготовки и др.).

Так, например, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ), начиная с 1998 г., проводит ежегодную олимпиаду «Таланты земли Нижегородской» (математика, физика, химия, биология, информатика, история, русский язык, литература). За период с 1998 по 2006 гг. в ней приняли участие более 3200 школьников Нижегородской, Владимирской, Кировской, Костромской, Рязанской, Ярославской областей, Республики Мари-Эл, Чувашии, Удмуртии, Татарстана, Ставропольского края. По ее итогам за это время в ННГУ зачислено свыше 1360 человек.

Особый интерес вызывает сравнение результатов, полученных на олимпиадах по профильным дисциплинам учащимися специализированных и общеобразовательных классов. Это позволит оценить действительную результативность введения специализированного обучения в средней школе. Проведенный нами вторичный анализ данных, полученных сотрудниками Нижегородского государственного университета (ННГУ) им. Н.И. Лобачевского Д.Н. Шуваевым и И.С. Репьевой (рис. 35), показал, что приведенные данные действительно демонстрируют прямую корреляцию между специализацией классов и хорошим усвоением соответствующих знаний. Однако это не единственное, что можно увидеть в распределении результатов. При рассмотрении гистограммы победителей привлекают внимание несколько особенностей.

Во-первых, общее количество побед школьников общеобразовательных (неспециализированных) и физико-математических классов примерно одинаково: 287 (35,9%) и 285 (35,6%) соответственно, что в сумме составляет 71,5%

всех успехов. От них значительно отстают результаты естественнонаучных 140 (17,5%) и гуманитарных 88 (11%) классов.

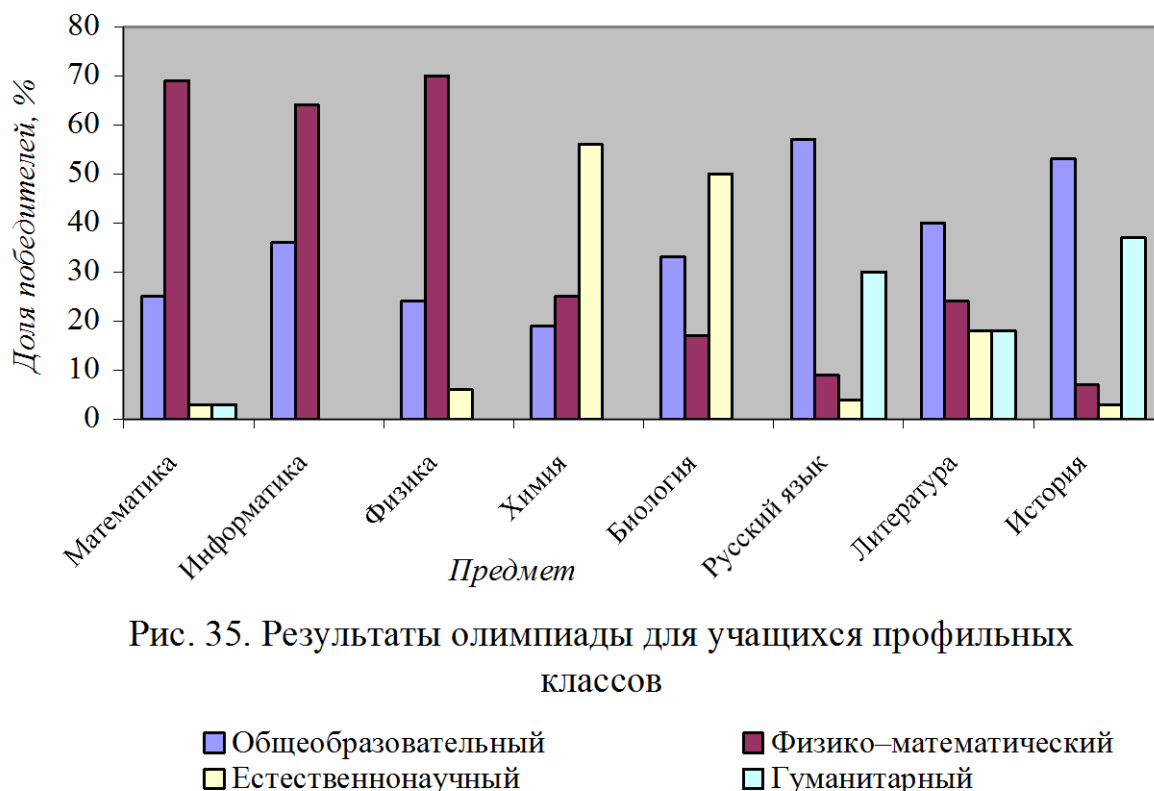


Рис. 35. Результаты олимпиады для учащихся профильных классов

Во-вторых, первые две группы школьников хорошо заявляют себя по всему спектру предметов, причем представители общеобразовательных классов заметно превосходят гуманитарные в их «епархии» (русский язык, литература, история). Естественники уверенно лидируют в своей сфере, что вызвано необходимостью специализации и интереса к «своим» наукам. Это позволяет высказать ряд предположений:

1. В физико-математические классы, видимо, отбирают наиболее одаренных (и, может быть, активных) детей, а в гуманитарные – менее подготовленных (и/или менее активных).

2. Возможно также, что это вызвано преобладанием среди конкурсантов, ориентирующихся на гуманитарные науки, девушек.

3. Может сказываться и то обстоятельство, что освоение гуманитарных дисциплин зависит в большей степени от памяти и в меньшей степени – интеллекта. Творчество в этих науках требует значительной одаренности и глубокого понимания жизни, которое приходит с годами.

4. Общеобразовательные классы, играющие роль контрольной группы для сравнения, в латентном состоянии содержат учащихся всех трех направлений, что и показывает широкое распределение их способностей. А то, что они набрали большое количество побед, указывает на отсутствие влияния специализации на их успеваемость. Скорее, наоборот, эти школьники имеют более широкую подготовку.

В-третьих, авторами приводятся также данные, показывающие очень четкую ориентированность учащихся специализированных классов на профильные факультеты ННГУ. Это позволяет предположить, что результаты олимпиады отражают степень подготовленности будущих абитуриентов к соответствующим вступительным экзаменам.

В-четвертых, характерно, что на наиболее популярные на РОУ специальности ориентируется минимальное количество победителей олимпиады. Так, 0,6% собираются поступить на физкультурный, 2,1% – на финансовый, 2,7% – на социальных наук, 2,9% – на экономический, 3,1% – на международных отношений, 7,7% – на юридический факультеты. Это может служить указанием на то, что соответствующие специальности не привлекательны для интеллектуалов. Максимальное же количество желающих поступить насчитывали факультеты вычислительной математики и кибернетики (16,9%), биологический (13,6%) и филологический (12,6%). Понятно, что эти специальности требуют значительного интеллектуального потенциала.

В-пятых, настораживает высокий процент (12,6%) не определившихся с выбором профессии к моменту проведения олимпиады (для сравнения – в обследованной нами СОШ № 1 г. Строитель Белгородской области таких оказалось около 10%). Возможно, среди них велика доля участников, ориентированных на другие, в том числе иногородние вузы.

Из других вузов можно указать на большую работу, проводимую в Ставропольском государственном университете, Воронежском государственном архитектурно-строительном университете, Московском инженерно-физическом институте, Белгородском государственном технологическом университете им. В.Г. Шухова и др.

Так, БГТУ им. В.Г. Шухова является единственным вузом в Белгородской области, ежегодно проводящим межрегиональные олимпиады для школьников. Много делает региональное и городское управление образования. Так, по данным городского управления образования г. Белгорода, олимпиады для начальной школы и 5–8 классов стали традиционными и позволяют выявить одаренных учащихся в раннем возрасте. Из 71 участника Всероссийских олимпиад в 2007–2008 учебном году победителями и призерами стали 53 белгородских школьника.

Причем олимпиады проводятся не только среди школьников, но и среди студентов. Так, по словам ректора Воронежского ГАСУ профессора И.С. Суровцева, преподаватели университета считают одной из форм повышения качества образования – повышение творческой активности студентов. С этой целью в вузе непрерывно увеличивается количество внутривузовских олимпиад и расширяется перечень специальностей, участвующих в российских конкурсах и олимпиадах.

2.3. Институциональное оформление олимпиадного движения

Описанные выше разновидности олимпиадных технологий реализуются в русле глобального олимпиадного движения, которое разбивается на национальные «потоки». Эти движения за годы своего становления получили определенное институциональное оформление, основные организационные элементы которого рассмотрены на примере РФ.

Правовая основа проведения олимпиад. Правовой основой проведения школьных олимпиад стали следующие нормативные акты:

а) Статья 28 Закона РФ «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ) (Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, № 30, ст. 1797; Собрание законодательства РФ, 1996, № 3 ст. 150; 2007, № 7, ст. 838);

б) Пункт 49.1 Типового положения об общеобразовательном учреждении, утвержденного постановлением Правительства РФ от 19 марта 2001 г. № 196 (Собрание законодательства РФ, 2001, № 13, ст. 1252; 2007, № 31, ст. 4082);

в) Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 октября 2007 г. № 285 «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников»;

г) Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Положения о Всероссийской олимпиаде школьников» от 22 октября 2007 г. № 286.

Основные цели и задачи олимпиад. В соответствии с Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 октября 2007 г. № 285 «Основными целями олимпиад являются выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, распространение и популяризация научных знаний среди молодежи».

Задачами олимпиад служат:

а) повышение интереса учащихся к углубленному изучению школьных предметов;

б) развитие у учащихся логического мышления, пробуждение глубокого интереса к решению нестандартных задач, умение применять полученные знания на практике;

в) выявление одаренных детей по различным предметам, всестороннее развитие интересов, способностей учащихся, оказание им помощи в сознательном выборе профессии;

г) подведение итогов работы факультативов, активизация всех форм внеклассной и внешкольной работы по предмету.

Функции олимпиад. Основными функциями олимпиад являются:

а) *мобилизующая функция* (требует концентрации усилий, собирания воли в кулак, отодвигание других дел на второй план и т.д.);

б) *мотивирующая функция* (успех окрыляет, а поражение закаляет характер, формирует бойцовские качества);

в) *селекционная функция* (позволяет отобрать одаренных молодых людей и организовать их целенаправленную подготовку в вузе);

г) *популяризационная функция* (популяризирует творческую деятельность, создает хорошую моду на умных, увлекающихся молодых людей);

д) *социализующая функция* (школьники переходят в новый для себя круг общения, расширяют круг знакомств со сверстниками, единомышленниками, усваивают новые нормы поведения и общения).

Принципы организации олимпиад. Главными принципами, определяющими порядок проведения олимпиад, служат следующие демократические в своей основе регулятивы:

а) принцип свободного доступа всех желающих принять в них участие (с учетом статуса участников);

б) принцип равенства возможностей всех участников;

в) принцип бесплатности участия (в некоторых олимпиадах, преимущественно иностранных и заочных, организуемых инициативными группами, предусмотрена плата за участие и оказание ряда информационных и консультационных услуг);

г) принцип объективной и независимой оценки результатов работ (которая зачастую производится с помощью компьютерных программ);

д) принцип гласности результатов;

е) принцип градации заданий по трудности и ряд других.

Руководство олимпиадами. Подготовкой и проведением предметных олимпиад, как правило, руководят: оргкомитет, предметно-методическая комиссия и жюри.

Оргкомитет отвечает за организационное обеспечение олимпиады, осуществляет всю подготовительную и организационную работу. Он является официальным представителем олимпиады и решает все спорные вопросы, устраняет возникшие коллизии в ходе ее проведения; определяет количество победителей и призеров; анализирует, обобщает итоги олимпиады и представляет отчет о ее проведении; готовит материалы для освещения организации и проведения олимпиады в СМИ.

Предметно-методическая комиссия отвечает за методическое обеспечение олимпиады; разрабатывает методические рекомендации по составлению олимпиадных заданий, готовит тексты олимпиадных заданий, критерии и методики их оценки, а также ответы к ним.

Жюри оценивает выполненные задания, проводит их анализ, рассматривает совместно с оргкомитетом поданные участниками апелляции, представляет в оргкомитет аналитические отчеты о результатах проведения олимпиады.

Стадии подготовки и проведения олимпиад. Подготовка и проведение олимпиад осуществляется по следующим стадиям:

а) принятие решения на проведение олимпиады, определение ее сроков, места и источников финансирования;

б) разработка и согласование программы подготовки и графика проведения олимпиады;

в) начало подготовки к проведению (назначение руководящих органов олимпиады, разработка заданий, определение состава участников и т.д.);

г) проведение активной рекламной кампании для привлечения максимального количества участников, прием и регистрация заявок на участие в олимпиаде;

д) разворачивание индивидуальной и командной подготовительной работы среди будущих участников;

е) подготовка помещений, приглашение представителей СМИ, прием и размещение участников;

ж) торжественное открытие и проведение олимпиады;

з) проверка выполненных заданий, разбор апелляций, анализ типичных ошибок и наиболее интересных решений, подведение итогов;

и) награждение победителей, торжественное закрытие олимпиады;

к) составление отчета, обсуждение итогов олимпиады организаторами, подготовка резюмирующего материала (пресс-релиза) по итогам олимпиады для СМИ;

л) передача отчета в вышестоящий орган управления образованием, курирующий олимпиадное движение, и материалов для публикации в СМИ (на веб-сайте или портале олимпиады);

м) подготовка сборника заданий олимпиады с решениями для хранения в архиве и/или для распространения среди школ и участников следующих олимпиад.

Типы заданий. Задания на олимпиадах носят, как правило, разнообразный характер. Особое внимание организаторов, методистов и членов жюри привлекают оригинальность, нестандартность решения, свидетельствующие о высокой одаренности конкурсанта.

Приведенные задачи требуют не столько досконального владения школьным материалом или отточенной логики мышления, сколько определенных эвристических способностей.

В качестве примера нестандартных (эвристических) решений сошлемся на следующую ситуацию. Рассказывают, что на одной из Международных физико-математических олимпиад, проходившей в Болгарии под председательством академика И.К. Кикоина, участникам была предложена следующая задача: «Доказать, что в произвольном выпуклом многоугольнике из каждой точки можно опустить перпендикуляр хотя бы к одной из его сторон». Через пятнадцать минут один школьник подошел к председателю, положил перед ним листок и вышел. И.К. Кикоин крикнул вслед: «Вернитесь, ведь еще осталось много времени». Но, прочитав ответ, был сильно удивлен оригинальностью решения. На листке было написано всего три слова: «Начнем надувать точку». Этот участник получил первое место.

Для тех, кто сразу не понял дальнейшего хода мысли, поясним. Подразумевается, что любая окружность, заключенная внутри некоторого многоугольника, при увеличении ее радиуса рано или поздно коснется одной из его сторон. Очевидно, что радиус, опущенный в точку касания, перпендикулярен касательной.

На втором месте оказалось другое нестандартное решение, суть которого сводилась к следующему.

Представим себе, что многоугольник является неоднородной пластиной с центром масс в произвольной точке. Сила веса ее будет перпендикулярной горизонтальной плоскости, на которой она стоит. Если проекция вектора силы веса выходит за пределы стороны-основания пластины, покоящейся на плоскости, то многоугольник опрокинется, а если пересекается со стороной, то он остается неподвижным. В том, случае, когда проекция вектора будет выхо-

доть за пределы каждой стороны-основания, пластина будет непрерывно катиться по плоской поверхности, т.е. будет иметь место вечный двигатель, которого в природе не существует. Значит рано или поздно продолжение вектора силы веса пересечется хотя бы с одним из оснований и пластина остановится. Понятно, что в этом случае вектор будет перпендикулярен горизонтальной поверхности, на которой стоит пластина-многоугольник.

Таким образом, институциональное оформление олимпиадного движения позволяет считать его важнейшей социальной технологией, которая может быть включена состав СМО для решения задачи выявления одаренных детей и мотивации их к творческой деятельности. Оно, как и образование, реализует в обществе функцию социальной селекции, но в меньших масштабах.

*«Пессимист видит трудности при каждой возможности;
оптимист в каждой трудности видит возможности».*

У. Черчилль

Тема 3. Учебно-мотивационная деятельность с одаренными детьми

3.1. Организация обучения одаренных детей

Второй задачей по работе с одаренными детьми служит организация их специализированного развивающего обучения. Существует множество педагогических технологий, подходов и концепций, которые могут быть использованы для этого.

Концепции обучения одаренных детей. За многовековую историю развития педагогической мысли накоплен огромный опыт, создано большое число концепций обучения. Наиболее распространенными и интересными с точки зрения развития интеллектуально-творческого потенциала личности являются следующие.

Энциклопедизм – возникшая более трехсот лет тому назад концепция, согласно которой ребенку в школе в первую очередь необходимо давать обширные, разносторонние знания, которые станут базой для дальнейшего образования. Чем объемнее и разнообразнее они будут, тем надежнее фундамент для продолжения учения, получения специальности и социализации личности в целом. Между тем, как считал Гераклит, *многознание не прибавляет мудрости*, а Л.Н. Толстой писал, что *знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью*.

Формализм – концепция, в противовес предыдущей считающая, что школа должна, прежде всего, заботиться о развитии мышления, творческих способностей и ориентироваться не на то, как дать больше информации (знаний), а на то, как работать с этой информацией, как приобретать знания самостоятельно. Не стоит стремиться объять необъятное, поскольку знания постоянно меняются, устаревают и даже отвергаются. Темп их обновления ускоряется год от года. Потому-то сторонники этой концепции считают, что обучать ребенка следует «не мыслям, а мышлению». *«Мало обладать выдающимися качествами, – писал Ларошфуко, – надо еще уметь ими пользоваться».*

Педоцентризм (от греческого *pais*, родительный падеж *paidos* – дитя и латинского *centrum* – центр) – концепция, согласно которой обучение должно ориентироваться на естественный рост и развитие природных, врожденных свойств ребенка. Потому в центре образования должен стоять не многоопытный взрослый, с какими-то заранее заготовленными (априорными) планами и программами обучения, а ребенок с его собственными, индивидуальными желаниями, интересами и потребностями. Содержание образовательного процесса должно быть максимально приспособлено к субъективным, индивидуаль-

ным запросам учащихся. Одним из первых в начале XX в. эту идею реализовал американский педагог Дж. Дьюи в своей концепции содержания образования.

В последние годы в рамках этих концепций разработано большое количество стратегий и программ обучения одаренных детей.

Стратегии обучения одаренных детей. Обычно выделяют следующие основные стратегии обучения, которые могут применяться в разных комбинациях. Каждая из них позволяет по-своему учесть требования к учебным программам для одаренных детей.

Ускорение. Это стратегия позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию. Примером такой формы обучения могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным или даже индивидуальным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

Углубление. Данный тип стратегии эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарный интерес к той или иной конкретной области знания или деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение тем или дисциплин. Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем. Во-первых, далеко не все дети с умственной одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы носят широкий характер. Во-вторых, углубленное изучение отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать «насильственной» или слишком ранней специализации, наносящий ущерб общему развитию ребенка. Эти недостатки во многом снимаются при обучении по обогащенным программам.

Обогащение. Соответствующая стратегия обучения ориентирована на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным способам и приемам работы. Такое обучение может осуществляться в рамках традиционного образовательного процесса, а также через погружение учащихся в исследовательские проекты, использование специальных интеллектуальных тренингов по развитию тех или иных способностей и т.д. Некоторые отечественные варианты инновационного обучения могут рассматриваться как примеры обогащенных программ.

Проблематизация. Этот тип стратегии предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Фокус обучения в этом случае фиксируется на использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Как правило, такие программы не существуют самостоятельно в виде традиционных учебных, обще-

образовательных методик. Они являются либо компонентами обогащенных программ, либо осуществляются в виде специальных тренинговых внеучебных программ.

Важно иметь в виду, что две последние стратегии обучения являются наиболее перспективными. Они позволяют максимально учесть особенности одаренных детей, поэтому должны быть в той или иной мере использованы как при ускоренном, так и при углубленном вариантах построения учебных программ и технологий.

В качестве одной из конкретных технологий работы с одаренными детьми отметим следующую.

Технология педагогических мастерских, которая была разработана французскими педагогами – представителями «Французской группы нового образования». У истоков движения стояли психологи Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др. Эта технология основана на разработке и внедрении в практику образования интенсивных методов обучения и развития ребенка. Ее сущность выражается в следующих основных положениях:

1. Ученик является личностью, которая обладает особым менталитетом и способна оказывать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир. Эта личность «самостоятельна, социально ответственна и конструктивно вооружена».

2. Каждый ребенок обладает способностями практически ко всем видам человеческой деятельности: к овладению естественным и гуманитарным знанием, изобразительным искусством, музыкой, спортом и т.д. Дело только в том, какие методы будут применяться в процессе его образования.

3. Новый тип ученика предполагает применение интенсивных методов обучения и развития личности. Использование этих методов подразумевает: отношение учителя к ученику, как к равному себе; не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учащимися, критически относящимися к информации, и самостоятельного решения творческих задач; плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению другого (хорошей иллюстрацией такой технологии обучения одаренных детей служит школа будущего, выведенная в романе братьев А. и Б. Стругацких «Возвращение»).

Санкт-Петербургские педагоги обобщили опыт французских мастерских в виде следующих правил:

а) Мастер (учитель) создает атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении;

б) в процессе занятий Мастер обращается к чувствам ребенка, пробуждает в нем интерес к изучаемой проблеме (теме);

в) он работает вместе с детьми, Мастер равен ученику в поиске знания;

г) Мастер не торопится давать ответы на поставленные вопросы, позволяя учащимся самим вникнуть в их суть и высказать свои суждения;

д) важную информацию он подает малыми дозами, если обнаруживает потребность в ней у учащихся.

е) он исключает официальное оценивание работы учащегося (не выставляет отметок в журнал, не ругает, не хвалит), но через социализацию, афиширование работ дает возможность появления самооценки учащегося, ее изменения, самокоррекции.

Основными формами работы такой «творческой мастерской» являются следующие:

1. «Индукция» («наведение»), предполагающая создание эмоционального настроения, включение подсознания, области чувств каждого ученика, создание личного отношения к предмету обсуждения. В качестве индуктора используется слово, образ, фраза, предмет, звук, мелодия, текст, рисунок и т.д. – все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов.

2. «Самоинструкция» подразумевает индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта.

3. «Социоконструкция» ориентирована на построение этих элементов всей группой.

4. «Социализация» предполагает, что все сделанное одним учеником или целой группой должно быть обнародовано, обсуждено, «подано» всем, все мнения должны быть услышаны, все гипотезы рассмотрены.

5. «Афиширование» осуществляется путем вывешивания «произведений» – работ учеников и Мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними: все ходят, читают, обсуждают или зачитывают вслух (автор, Мастер, другой ученик).

6. «Разрыв» инициирует внутреннее осознание участником мастерской неполноты или несоответствия своего старого знания новому, внутренний эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, к поиску ответов, к сверке нового знания с литературным или научным источником.

7. «Рефлексия» – отражение чувств, ощущений, возникших у учащихся в ходе мастерской, это богатейший материал для рефлексии самого Мастера, для усовершенствования им конструкции мастерской, для дальнейшей работы.

Различные формы содействия раскрытию одаренности. Среди конкретных мер, направленных на обучение одаренных детей и раскрытие их способностей, можно отметить следующие:

а) проведение факультативных и кружковых занятий, очное и заочное обучение в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, занятия в школах одаренных детей, реализация специальных образовательных программ и технологий, работа с одаренными детьми в условиях обычных классов на основе «внутренней» дифференциации, внедрение развивающих и личностно-ориентированных методов обучения, нетрадиционных форм работы на уроке (групповые формы работы, исследовательские проекты и т.п.);

б) участие детей в летних творческих школах и тематических сменах летних оздоровительных лагерей, на учебно-тренировочных сборах и в работе творческих студий;

в) интенсивные занятия с победителями областных олимпиад по специальной программе с целью подготовки их к участию в Российских олимпиадах, индивидуальная работа с учащимися, в том числе под патронажем научных руководителей;

г) проведение психологических тренингов по развитию креативности, тренингов личностного роста, интеллектуальных тренингов и др.;

д) деятельность школьных научных обществ, творческих объединений, проведение семинаров, семинаров-тренингов, слетов, стажировок, опытно-экспериментальных работ, деловых, психологических, интеллектуальных и ролевых игр, прохождение спецкурсов, функционирование творческих лабораторий и мастер-классов и др.;

е) совместное с вузами проведение научно-исследовательских и проектных работ, творческих конкурсов, «Дней науки» и др.

3.2. Мотивации одаренных школьников к учебе и творческой деятельности

Третья задача по работе с одаренными детьми состоит в мотивации их к активному освоению знаний, умению решать задачи нестандартными методами, в побуждении в них стремления к творчеству. В психологии проблема мотивации является одной из центральных, поскольку, по определению С.Л. Рубинштейна, мотивы составляют «ядро личности человека». Поэтому так важно организовать комплексное прецизионное влияние на личность школьника. Можно выделить несколько направлений и способов такой мотивации.

Мотивация формой учебного процесса (увлечение). Наиболее явным методом мотивации к учебе является увлекательная организация учебного процесса. Интересность занятия – гарантия хорошего усвоения предмета и стремление к дальнейшей учебе. Первое, что бросается в глаза на уроке, это то, как учитель сконструировал познавательную ситуацию. В зависимости от этого ученики или скучают, или увлеченно работают. Здесь можно заимствовать опыт организации праздников для детей, использовать те методы, которые воодушевляют их. В настоящее время наработано огромное количество авторских методик и моделей организации учебного процесса в целом и отдельного урока, в частности. Подавляющая доля их ориентирована на среднего ученика, что естественно для системы всеобщего среднего образования. Но встречаются и такие, которые могут использоваться для работы с одаренными детьми. Среди них отметим такие.

Во-первых, введение инновационных, проблемных, диалоговых, соревновательных (например, «Брейн ринг» – от англ. *brain* – мозг, умственные способности и *ring* – площадка для поединка), игровых (например, «Умники и умницы»), исследовательских (например, участие в работе школьных научных обществ, в кружках и олимпиадах) форм.

Во-вторых, проведение интегрированных и творческих уроков, уроков-путешествий (например, «Путешествия Алисы в стране дробей») и уроков-экс-

периментов, предметных недель и внеклассных мероприятий, научных конференций и исследовательских турниров и др.

В-третьих, организация занятий по методам разработки учебных проектов и программ интеллект-шоу, эстафеты по темам (например, «Живая геометрия») и привлечение элементов детективного жанра при знакомстве с новым разделом знания, показывающим драматизм работы ученых и изобретателей.

«Это драма, драма идей!», – писал Альберт Эйнштейн о революции в физике в начале XX в. Увлекательность поисков и драматизм познавательных ситуаций, успехи и разочарования физиков того времени хорошо показаны в захватывающей книжке Д.С. Данина «Неизбежность странного мира».

В-четвертых, компьютеризация, насыщенность класса техническими средствами обучения, наглядностью; организация экскурсий, встреч с интересными людьми, посещений других школ и др.

Особую важность все эти формы приобретают в условиях наблюдающегося падения интереса школьников к учебе.

Мотивация содержанием учебного процесса (заинтересовывание). Известный философ, методолог науки и литературный критик Н.Н. Страхов (кстати, уроженец Белгорода) еще в XIX в. выделял три типа мотивов к изучению наук: утилитарный, рациональный и эстетический.

Утилитарный мотив вызван желанием молодого человека приложить полученные знания к решению конкретных практических задач, достижению интересующих его результатов, стремлением ощутить себя умелым, способным к созиданию нового.

Рациональный мотив проявляется в стремлении приобщиться к началам, мировоззренческим идеям и системной организации знания. Это одна из разновидностей непрактически мотивированного стремления, удовлетворяющего, согласно А. Маслоу, высшие духовные потребности человека.

Тяга к искусству или религии, характерная для широких народных масс на протяжении длительного исторического периода, не смогла полностью покрыть эти запросы общества. Возникает потребность в приобщении еще к одной форме культуры – науке, с ее игрой ума, величественными интеллектуальными построениями, захватывающими дух перспективами. Размышления над любым предметом науки порождает чувство приобщенности к «миру знания» и «миру природы». Свободное проявление любознательности интуитивно выводит человека на тропинку его глубинных интересов, двигаясь по которой, он может черпать «из предмета все, что находит себе по вкусу», наслаждаясь одному ему ведомыми особенностями своего понимания.

Эстетический мотив к познанию основан на эмоциональном восприятии – более древнем, а поэтому и более массовом способе отражения реальности. «Эстетические отношения к природе, – пишет Н.Н. Страхов, – древнее и глубже всяких ученых отношений. Они имеют свое законное место в истории человеческого духа». Рациональное постижение смысла требует определенной интеллектуальной подготовки, поэтому оно не может осуществляться всем и каждым. Эстетический же канал реагирования на научные достижения, на сам ход

мысли (известно выражение «вкус мысли») является наиболее широким. Любование плодом ума человеческого, преклонение перед мудростью Природы невозможно без эстетики. При этом работают врожденные, а не приобретенные качества личности: ее вкус и тяга к прекрасному, возвышенному, совершенному, идеальному.

«Различая три рода интересов, – резюмирует свою мысль философ, – мы вместе с тем даем им равное право на удовлетворение и законное место в преподавании». Хотя в контексте всей работы, авторская позиция не столь нейтральна к каждому из этих интересов.

Популяризация научных и технических знаний. Важным механизмом мотивации, служит популяризация научных и технических знаний среди подрастающего поколения. Это, по сути, одно из направлений увлечения содержанием научных знаний, представляющее собой как бы «взрыхление почвы», заинтересовывание в предмете познания. В СССР эта работа особенно широко велась в середине прошлого века.

Много сделал для популяризации естественнонаучных знаний Я.И. Перельман, ставший родоначальником *занимательной науки*. Среди его книг, выдержавших многочисленные издания, начиная с 1932 г., «Занимательная физика», «Занимательная механика», «Живая математика» и др.

Особенно стоит отметить журналы библиотечки «Квант», сумевших сплотить вокруг себя физматшкольников, любителей физики и математики. Тираж журнала в 150 тысяч экземпляров расхватывался молниеносно. Среди этой аудитории так же широко были известны задачи повышенной трудности П.Л. Капицы; большой популярностью пользовался задачник П.В. Маковецкого «Смотри в корень!», содержащий задачи с «изюминкой», с «двойным дном»; издавались различные сборники конкурсных заданий в ведущие вузы страны и др.

Значительный интерес у учащейся молодежи вызывали брошюры общества «Знание», среди которых такие научно-популярные серии, как «Физика. Математика. Астрономия» (тираж 50–80 тысяч экземпляров), «Новое в жизни, науке и технике» (тираж свыше 33 тысяч экземпляров), «Популярные лекции по математике» (тираж 100 тысяч экземпляров тыс. экз.) и т.д.

Отметим и книги серии «Эврика» издательства «Молодая гвардия» (тиражи 150–200 тысяч экземпляров), серии «Проблемы науки и технического прогресса» издательства «Наука» (тираж около 30 тысяч экземпляров), знакомящие массового читателя с новинками науки и техники.

Значительную роль сыграли научно-популярные журналы: «Наука и жизнь», «Химия и жизнь», «Природа», «Знание – сила», «Техника молодежи», «Юный техник» и др. Большинство из них продолжают выходить и сейчас, но тираж их значительно упал (табл. 41), а стоимость возросла. В середине 1980-х один экземпляр журнала стоил до 50 копеек, а сегодня его стоимость составляет более 100 рублей.

В стране действовала широкая сеть станций юных техников, авиа- и судомодельных кружков, работали клубы радиолюбителей и военно-технические

курсы Добровольного общества содействия армии, авиации и флоту (ДОСА-АФ), читались публичные научные лекции, работало общество «Знание».

Таблица 41

Тиражи научно-популярных журналов в СССР и РФ

Журнал	Тираж (экз.)	
	1980-е гг.	2000 г.
Наука и жизнь	3 400 000	40 000
Знание – сила	700 000	5 000
Химия и жизнь	300 000	5 000
Квант	315 000	5 000
Природа	84 000	1 800
Земля и Вселенная	55 000	1 015
Физика в школе	185 000	15 000
Химия в школе	180 000	15 000
География в школе	150 000	18 000
РЖ Математика	1330	103
РЖ Механика	1330	77

В наши дни количество каналов получения информации снизилось, школьники не посещают библиотеки, мало читают. Поэтому задачу популяризации знаний реализуют электронные СМИ: идущие на ТВ интеллектуальные шоу: «Умники и умницы», «Брейн ринг», многочисленные конкурсы эрудитов, например: «Что? Где? Когда?», специализированные международные телеканалы «Discovery» (Открытие), «Explorer» (Исследователь), отечественные телепрограммы «Очевидное – невероятное», «Ноу-Хау» (от англ. *Know-How* – умение, знание дела, секреты производства; буквально – знаю как) и др.

Заинтересовывание и увлечение творчеством. Задачу мотивации детей и юношества к творчеству хорошо решает и художественная литература. Отметим в связи с этим книжки Янки Мавра «ТВТ» (Товарищество воинствующих техников), А.М. Маркуши «А я сам...: Книга для тех, кто начинает мастерить», С.Ю. Сахаровой «Академия домашних волшебников» и др.

Очень увлекательны и пронизаны духом научного поиска и технического творчества фантастические произведения следующих авторов:

а) Жюль Верн «Таинственный остров» (как отмечает ректор МИФИ Н. Карлов, герой романа инженер Сайрус Смит умел и знал все, мог, отталкиваясь от материала природы, создать – хотя бы локально – современную индустрию, а для этого ему нужно было широкое образование);

б) писатель-фантаст, видный изобретатель и крупнейший методолог изобретательской деятельности, основатель школы инженерно-технического творчества Генрих Альтов (Генрих Саулович Альтшуллер) «Ослик и аксиома», «Порт каменных бурь», «Баллада о звездах», «Создан для бури»;

в) Станислав Лем «Голос неба», «Фиаско»;

г) Михаил Анчаров «Сода-солнце» и целый ряд других авторов.

Они будят фантазию, позволяя соучаствовать в решении конкретных проблем, проникая во внутреннюю лабораторию персонажей – людей увлеченных, умных, творческих.

Среди «серьезной» литературы – это романы В.Д. Дудинцева «Не хлебом единым», «Белые одежды»; Д.А. Гранина «Иду на грозу», «Исследователи», «Эта странная жизнь», «Зубр» и др.

По-прежнему большой в деле мотивации к творчеству остается роль семьи, школы, хороших друзей, единомышленников. Действуют и естественные психологические механизмы мотивации, связанные как с процессом, так и с результатом творческой деятельности, дающие удовлетворение от них, осознание своей продвинутости и ряд других факторов.

В последнее время и государство стало уделять вопросам стимулирования творчества молодежи некоторое внимание. Так, получил свою правовую регламентацию порядок награждения победителей. В соответствии с приказом министерства образования и науки РФ от 22 октября 2007 г. № 285 (п. 15. Приложения) «Победители и призеры олимпиады определяются по результатам заключительного этапа олимпиады. Победителями олимпиады считаются участники олимпиады, награжденные дипломами 1-й степени. Призерами олимпиады считаются участники олимпиады, награжденные дипломами 2-й и 3-й степени. Участники олимпиады могут награждаться свидетельствами участника, грамотами, памятным подарками. Количество победителей и призеров олимпиады не должно превышать 45 процентов от общего количества участников заключительного этапа олимпиады».

В п. 19 приложения к этому же приказу сказано: «При поступлении в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального образования, а также в государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования победители и призеры олимпиады по решению образовательного учреждения, в зависимости от уровня олимпиады, имеют право в течение одного года с момента утверждения списков победителей и призеров олимпиады на получение одной из следующих льгот:

а) быть приравненными к лицам, набравшим максимальное количество баллов по единому государственному экзамену по предмету, соответствующему профилю олимпиады;

б) быть приравненными к лицам, успешно прошедшим дополнительные вступительные испытания профильной (при поступлении в образовательные учреждения высшего профессионального образования), творческой и (или) профессиональной направленности, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», по предмету, соответствующему профилю олимпиады, в порядке, определяемом приемной комиссией образовательного учреждения;

в) быть зачисленными в образовательное учреждение без вступительных испытаний на направления подготовки (специальности), соответствующие профилю олимпиады».

При этом в соответствии с постановлением Правительства РФ от 27 мая 2006 г. № 311 «О премиях для поддержки талантливой молодежи» на выплату таких премий в 2007 г. в рамках приоритетного национального проекта «Образование» было направлено 198 миллионов рублей.

По словам начальника управления образования г. Белгорода М.И. Пищальченко, денежное вознаграждение в 2007 г. получили 77 школьников, в 2008 г. – 83 человека. Общая сумма выплат составила 1670 тысяч рублей.

Среди других мер, имеющих своей целью мотивацию одаренных школьников к творческой деятельности, можно отметить следующие:

а) выплата стипендий, премий, ценных подарков победителям общенациональных конкурсов, фестивалей, соревнований, а также проявившим особые способности в области образования, технического творчества, культуры, спорта;

б) назначение и вручение талантливым детям персональных стипендий региональной администрации, организация церемонии вручения золотых и серебряных медалей выпускникам средних школ, проведение творческих отчетов, встреч глав региональной администрации с одаренными детьми, их учителями и родителями;

в) создание сборников авторских программ для организации работы в объединениях учреждений дополнительного образования, подготовка и издание сборников творческих работ победителей областных и Всероссийских конкурсов и др.

Обычно в качестве мотивирующих средств используют награждение дипломами, ценными подарками, выдачу премий, льготный или бесконкурсный прием в вуз, красочное объявление о достигнутых успехах, чествование победителей в школе или вузе и др. Однако все они, к сожалению, носят постфактный характер, т.е. как и в спорте являются поощрениями, осуществляемыми после прохождения испытаний. В то время как желательно было бы сосредоточить усилия на подготовительном периоде.

Поэтому наряду с участником обычно отмечают заслуги и его педагога, научного руководителя, тренера. Ведь именно на них ложится основная нагрузка не только по подготовке, но и по мотивации будущих участников олимпиады. Здесь и подбадривание, и вселение уверенности в своих силах, и подчеркивание успехов. Большую роль играет поддержка потенциального «олимпийца» в семье. Определенное мотивирующее влияние оказывает предвкушение награды, связанного с ней почета, ощущение самоутверждения и самореализации.

Свою роль должно сыграть и общее повышение качества школьного образования, которое осуществляется путем реализации следующих стимулирующих мер:

а) внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс;

б) введение градации квалификации среди учителей и системы их материального стимулирования;

в) проведение на городском (районном), областном и национальном уровне конкурсов и оценки рейтингов школ, отдельных учителей («Школа года», «Учитель года») с награждением победителей;

г) проведение региональными органами образования стимулирующих мероприятий (например, смотров-конкурсов научно-технического творчества, учебно-исследовательской деятельности, профессионального мастерства и др.) и т.п.

Заинтересовывая учителей, можно надеяться на повышение качества образовательного процесса, на усиление мотивирующего влияния с их стороны. Работа с одаренными детьми трудна, но благодарна.

Еще одной формой мотивации одаренных детей является комплекс поддерживающих мер:

а) поддержка развития окружных, региональных, городских и районных учреждений, работающих с одаренными детьми, выпуск специализированных газет и ведение веб-сайтов в Интернете;

б) моральная, психологическая, учебно-методическая и консультационная поддержка одаренных детей при подготовке и участии их в международных, национальных, межрегиональных, городских предметных олимпиадах, конкурсах, фестивалях, творческих школах, интеллектуальных играх, краеведческих чтениях;

в) консультации детей, подростков, родителей, нуждающихся в психологической поддержке;

г) комплексная работа по изучению личности детей (интеллектуальный уровень, актуальная и потенциальная одаренность, межличностные отношения, исследование уровня мотивации и адаптации ребенка в школе, раннее развитие одаренного ребенка на уровне дошкольного образовательного учреждения или центра развития ребенка, изучение родительско-детских отношений, личностных особенностей детей, успешности обучения ребенка в школе, его творческого потенциала);

д) психологическое сопровождение работы с одаренными детьми, их психолого-педагогический мониторинг, тьюторство (в качестве наставника-тьютора выступают ученые, деятели науки или культуры, специалисты высокого класса) и т.д.

Понятно, что в разных регионах работа с одаренными детьми организуется по-разному: в некоторых – это широкий фронт мероприятий, в других – отдельные островки активности, отсюда и различный результат.

Тема 4. Опережающая адаптация старшеклассников к обучению в высшей школе

4.1. Проблематика опережающей адаптации старшеклассников к обучению в вузе

Необходимость широкого введения опережающей адаптации старшеклассников к обучению в вузе вызвана большим разрывом между уровнем образования, даваемого средней школой, и уровнем требований высшей школы. Ситуация усугубляется практически бесконкурсным приемом абитуриентов, практикуемым большинством вузов, которые стремятся в условиях демографического кризиса сохранить контингент. Эти два обстоятельства приводят к необходимости введения довузовской подготовки как основной формы опережающей адаптации и как важнейшего этапа профессионального обучения, что находится в соответствии с *принципом непрерывного образования*, который предполагает обучение на протяжении всей жизни.

Этот принцип реализуется всеми промышленно развитыми странами, получает он свое развитие в России и Украине. Его девиз давно известен: «*Век живи, век учись!*». Подобный императив продиктован не только стремлением к гуманистическим идеалам просвещения, но и трезвым осознанием ускоряющегося характера научно-технического прогресса. Известно, что обновление технологий и материалов в промышленно развитых странах происходит столь стремительно, что даже рабочие вынуждены переучиваться каждые в 3–5 лет. Специалисты с высшим образованием повышают квалификацию перманентно. Ежегодно они участвуют в семинарах, стажировках, конференциях, заканчивают специализированные курсы внутрифирменного обучения и др.

Проблема состоит в том, чтобы научить молодых людей навыкам самостоятельности на этапе подготовки их к учебе в вузе, в частности, на подготовительных курсах вузов. Ее актуальность вызвана наличием значительного несоответствия между средней и высшей школами – двумя ступенями образования современного специалиста.

Во-первых, средняя школа не готовит учащихся к восприятию лекций. Это проявляется в неспособности студентов первых курсов одновременно усваивать и конспектировать лекционный материал, в неумении составлять конспект. Стремление во что бы то ни стало записать за лектором все сказанное им приводит к невозможности сосредоточиться на главных мыслях, уловить логику изложения, основную аргументацию, смысл иллюстрирующих положений.

Во-вторых, в школе не развиваются интерес и способности учащихся к чтению литературы по теоретическим вопросам. Поэтому многие студенты ограничивают круг теоретических источников при подготовке к экзаменам и прак-

тическим занятиям лишь конспектами лекций и (в лучшем случае) одним учебником.

В-третьих, большое беспокойство вызывает неумение первокурсников связывать теоретический материал с решением задач, у них отчетливо выражено желание использовать готовые алгоритмы решения, которое объясняется стремлением школьных учителей натренировать учащихся в решении задач определенных типов для сдачи ЕГЭ.

В-четвертых, неподготовленность к самостоятельному изучению литературы и связанная с этим неспособность к изложению материала ставят серьезные препятствия на пути совершенствования вузовского образования, одним из направлений которого является выполнение требования «уменьшить аудиторную нагрузку студентов и совершенствовать организацию их самостоятельной работы».

В-пятых, не разработан правовой статус системы довузовской подготовки, не сформирована нормативная база этой подготовки; недостаточно разработано содержательное ядро обучения; отсутствует интегративный подход в методической подготовке преподавателей для системы довузовского образования; не сформирован целостный учебно-методический комплекс, ориентированный на специфические формы работы с абитуриентами.

В-шестых, не существует и основательной концептуально-теоретической проработки организационной структуры и функций системы довузовской подготовки абитуриентов и способов ее возможной интеграции в существующую систему образования. В результате каждый вуз реализует эту деятельность, сообразуясь с собственными представлениями о том, как она должна быть организована.

Действительно, движение довузовской подготовки получило широкое распространение, но не получило должной оценки, своего научного осмысления. Это пока удел практиков, но не теоретиков и методологов. Поэтому так мало работ, посвященных рефлексии этого движения, что затрудняет его институциональное оформление в виде эффективной социально-педагогической технологии.

4.2. Организация опережающей адаптации старшеклассников к обучению в вузе

Для скорейшей адаптации школьников к вузовским условиям обучения необходимо построить учебный процесс на подготовительных курсах так, чтобы переход от урочной системы обучения к лекционной проходил постепенно, от занятия к занятию. С этой целью полезно как можно больше привлекать для этой работы наряду с вузовскими преподавателями и школьных учителей.

Представители различных вузов предлагают много конкретных мер по организации работы подготовительных курсов с одаренными школьниками, среди них:

а) организация в вузе научных объединений (центров, лабораторий, творческих групп), в состав которых входят одаренные школьники, студенты, аспиранты, молодые ученые;

б) создание клуба одаренных школьников, талантливых студентов, активных аспирантов – победителей олимпиад, конкурсов, соревнований, выставок;

в) организация института тьюторства с привлечением успешных студентов, аспирантов к работе с одаренными школьниками в качестве наставников, помогающих школьнику выбрать ориентиры в профессиональной научной карьере;

г) создание научно-образовательных центров для управления, координации работы факультетских специализированных школ, лабораторий, творческих коллективов, кружков, в состав которых войдут талантливые школьники;

д) создание Центра довузовской подготовки, функциями которого станут: выявление, отбор, обучение и развитие талантливой молодежи; организация, управление школой молодого лидера; мониторинг достижений и информационное обеспечение творческих достижений одаренных школьников;

е) организация летнего лагеря, объединяющего одаренных школьников, студентов, аспирантов, молодых ученых;

ж) организация летних экспедиций школьников, студентов, аспирантов, ученых вуза для проведения научных исследований и др.

В целях информационного обеспечения процесса обучения, воспитания и развития одаренных детей необходимо:

а) создание базы данных о современных образовательных технологиях, применяемых для обучения, развития одаренных школьников;

б) создание базы данных о творческих достижениях школьников, составленной на основе их портфолио, резюме, самопрезентаций;

в) проведение дистанционных олимпиад, заочных конкурсов, применение виртуальной тестовой программы в технике Квест (от англ. *quest* – поиск приключений – интеллектуально-экстремальные приключенческие компьютерные игры);

г) создание Центра элитного образования в различных направлениях инженерного творчества и др.

И.А. Маркова высказывает мнение о том, что высокий уровень подготовки абитуриентов может быть гарантирован, если:

а) в системе обучения будущих студентов учредить специализированный Колледж для обеспечения профессиональной ориентации молодежи по направлениям и специальностям вуза и для формирования готовности к обучению в нем;

б) кроме дисциплин для сдачи вступительных экзаменов ввести дисциплину по обучению умению учиться;

в) при проектировании содержания и организации структуры учебного процесса использовать принцип интеграции.

По сути, довузовское образование реализует важнейшую функцию опережающей адаптации школьников к вузовской жизни. Особенно важно сделать этот переходный процесс безболезненным для одаренных детей.

4.3. Опыт БГТУ им. В.Г. Шухова

Показателен в этом смысле опыт БГТУ им. В.Г. Шухова, который может служить примером типового подхода по работе со школьниками. Тем более что он стал пионером в этой сфере деятельности среди других вузов региона. Из числа применяемых организационных технологий отметим следующие.

Создание в школах профильных классов и групп. В крупных школах городов и районов области на долговременной основе созданы специализированные классы и группы школьников, занимающиеся по программам повышенной сложности, адаптированным к требованиям вуза. Количество таких школ превышает 30. Занятия под методическим руководством работников вуза ведут преподаватели школы, что создает для них дополнительный стимул в работе. Работа начинается с 6–7 классов, где осуществляется предпрофильная подготовка и профориентация. Несмотря на то, что обучение носит универсальный характер, школы закреплены за отдельными институтами и факультетами университета, что приводит к ранней специализации школьников. Так, существуют информационные, энергетические, машиностроительные классы, классы строительного материаловедения и др. Такое распределение классов позволяет институтам и факультетам организовать более эффективную профориентацию, посещение школьниками профильных предприятий, адаптировать будущих абитуриентов к профессорско-преподавательскому составу, с которым им предстоит взаимодействовать при обучении в вузе. Это «растворяет» их страхи перед неизвестным.

Встречи со школьниками. Преподаватели вуза выезжают для встречи с учащимися в различные школы области, где рассказывают о вузе, имеющихся направлениях подготовки, условиях поступления и возможностях трудоустройства; организуют пробные решения задач по математике и физике из числа тех, которые предлагаются при поступлении в вуз; проводят психологическое тестирование школьников на предрасположенность к инженерной деятельности. При успешном испытании старшеклассникам выдаются приглашения для поступления в БГТУ им. В.Г. Шухова.

Проведение олимпиад и конкурсов. БГТУ им. В.Г. Шухова курирует ряд олимпиад, в том числе: городские и областные туры проводимых МГТУ им. Н.Э. Баумана Всероссийской предметной и политехнической олимпиад по программе «Шаг в будущее». Самостоятельно проводит междуниверситетскую олимпиаду по профильным и конкурсным дисциплинам. Однако важна не только организационно-методическая работа по проведению олимпиад, но и работа с группами одаренных детей из всех подшефных школ региона по подготовке их к таким конкурсным испытаниям.

Приобщение школьников к исследовательской и проектной деятельности. Важной профориентирующей и мотивационной мерой служит приобщение одаренных школьников к исследовательской и проектной деятельности. С этой целью в лучших лицеях и гимназиях областного центра действуют школьные научные общества «Градиент» и «Машиностроитель». С учащимися районных

школ ученые университета ведут индивидуальную и коллективную работу по приобщению их к научному и инженерному творчеству.

Участие в ярмарках ученических мест. Эти ярмарки регулярно проводятся под эгидой УТЗН по Белгородской области и Центра молодежных инициатив, с которыми у вуза сложились хорошие партнерские отношения. К участию в выездных ярмарках, проводимых, как правило, в базовой школе района или города области, приглашаются представители профессиональных учебных заведений (ПТУ, ссузов, вузов). В их работе принимают участие сотрудники НМЦ ПАТС университета. Каждую из ярмарок посещают от 150 до 900 школьников. Особую важность эта форма работы приобретает в районах с высокой концентрацией малокомплектных школ, где другие упомянутые выше меры малоэффективны и нерентабельны.

Анализ этих форм работы показывает, что они носят комплексный характер, решая сразу все три задачи: поиска, профориентации и довузовской подготовки одаренных детей. Это позволяет экономить трудозатраты преподавателей, повышать концентрированность усилий и расширять масштаб охвата школьников.

Литература к разделу XVII

1. Алимущкина, О.А. Социально-педагогическая работа с одаренными детьми / О.А. Алимущкина // Матер. 6-х науч.-педагогич. чтений факультета социальной педагогики РГСУ (Москва, 28 марта 2003 г.). – М., 2003. – С. 43–45.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. / В.И. Андреев. – Казань: изд-во КГУ, 1996. – 563 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2. / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – 317 с.
4. Афанасьев, А.А. Опыт организации и проведения политехнической олимпиады в системе непрерывного профессионального образования. Современная система непрерывного профессионального образования: организационно-методическое обеспечение и технологии / А.А. Афанасьев, В.Т. Корнеев // отв. ред. И.С. Суровцев; Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. – Воронеж, 2007. – С. 12–14.
5. Бабаева, Ю.Д. Динамическая теория одаренности / Ю.Д. Бабаева / Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 275–294.
6. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 336 с.
7. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская – М.: издат. центр «Академия», 2002. – 320 с.
8. Булгакова, Т.И. Профессиональное самоопределение учащихся средней школы: результаты предварительного исследования / Т.И. Булгакова, Е.Ю. Кузнецова, В.Н. Фомин / Непрерывное многоуровневое профессиональное образование: традиции и инновации: сб. ст. по матер. регион. науч.-методич. конф. в 2 ч. Ч.2. // отв. ред. И.С. Суровцев; Воронеж. гос. арх.-строит. ун-т. – Воронеж, 2010. – 153–160.
9. Булгакова, Т.И. Использование результатов диагностирования профессиональных предпочтений школьников для организации среди них профориентационной работы / Т.И. Булгакова, В.Н. Фомин, Л.Н. Цомикуридзе // Становление и развитие профессионального образования: традиции и новаторство: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. (28 сентября 2011 г., БелГУ). – Белгород: Изд-во БРИПКППС, 2011. – С. 333–339.
10. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.
11. Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3–10.
12. Волков, И.П. Учим творчеству / И.П. Волков. – М.: Педагогика, 1998. – 94 с.
13. Гальперин, П.Я. К психологии творческого мышления / П.Я. Гальперин, Н.Р. Котик // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 80–84.

14. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
15. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 306 с.
16. Границкая, А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя / А.С. Границкая. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
17. Гребнев, Л.С. О личностных приоритетах образования / Л.С. Гребнев, С.В. Иванова // Педагогическое образование и наука. – 2001. – № 2. – С. 4–8.
18. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
19. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
20. Джонсон, Дж.К. Индивидуализация обучения / Дж.К. Джонсон // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 97–103.
21. Доман, Г. Как дать ребенку энциклопедические знания / Г. Доман, Д. Доман, С. Эйзен. – М.: Аквариум, 2000. – 316 с.
22. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н.П. Капустин. – М.: издат. центр «Академия», 2001. – 216 с.
23. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2004. – 368 с.
24. Корнеев, В.Т. Довузовская подготовка в современной системе непрерывного профессионального образования / В.Т. Корнеев, В.Н.Фомин / Современная система непрерывного профессионального образования: организационно-методическое обеспечение и технологии // отв. ред. И.С. Суворцев; Воронеж. гос. арх-строит. ун-т. – Воронеж, 2007. – С. 57–60.
25. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-методич. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
26. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 272 с.
27. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М.: Academia, 2000. – 318 с.
28. Леонтьева, О. Как сделать современное образование продуктивным? / О. Леонтьева // Школьные технологии, 1999. – № 4. – С. 91–96.
29. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 190 с.
30. Маркова, И.А. Проектирование и реализация технологии формирования готовности абитуриентов к обучению в вузе: На примере естественнонаучных специальностей международного университета «Дубна»: дис. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 2004. – 168 с.

31. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
32. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия. Векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
33. Пакулева, Е.В. Проведение профориентационной работы с младшими школьниками в группах продленного дня / Е.В. Пакулева / Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: матер. III Всеросс. науч.-практ. конф. (Белгород, 9 декабря 2011 г.) // под ред. В.С. Севостьянова, В.Ш. Гузаирова, Н.Н. Реутова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2011.
34. Пищальченко, М.И. Система работы с интеллектуально одаренными детьми в г. Белгороде / М.И. Пищальченко, В.В. Дубинина, О.И. Медведева // Одаренный ребенок, 2009. – № 6. – С. 40–45.
35. Пономарев, Я.Л. Психология творчества / Я.Л. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
36. Психология одаренности: от теории к практике / А.А. Адаскина и др.; под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.
37. Пылаева, В.С. Изучение курса «Инновационные технологии обучения младших школьников» / В.С. Пылаева // Начальная школа, 1997. – № 1. – С. 66–68.
38. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева и др. – М., 2003. – 95 с.
39. Рензулли, Дж.С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж.С. Рензулли, С.М. Рис / Основные современные концепции творчества и одаренности // под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 214–242.
40. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.: Academia, 2000. – 232 с.
41. Савенков, А.И. Одаренный ребенок в массовой школе / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
42. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
43. Сергиенко, Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 464 с.
44. Симановский, А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников / А.Э. Симановский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 272 с.
45. Солнцева, Н. Мотивационная основа педагогической деятельности / Н. Солнцева // Высшее образование в России, 1999. – № 4. – С. 90–99.
46. Степанов, В.Г. Психология одаренности детей и подростков / В.Г. Степанов // Вопросы психологии, 2000. – № 3. – С. 140–143.

47. Стернберг, Р. Учись думать творчески / Р. Стернберг, Е. Григоренко / Основные современные концепции творчества и одаренности // под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 86–213.

48. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб: Речь, 2003. – 96 с.

49. Фомин, В.Н. Об одной методике диагностирования внутренней учебной и трудовой мотивации учащихся / В.Н. Фомин / Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. матер. второй Всеросс. науч.-практич. конф. (Белгород, 15–17 декабря 2010 г.) // под ред. В.С. Севостьянова, В.Ш. Гузаирова, Н.Н. Реутова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2010. – С. 336–342.

50. Фомин, В.Н. Результаты оценки профессиональных способностей учащихся старших классов средней школы / В.Н. Фомин, Е.Н. Лоза / Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. матер. III Всеросс. науч.-практ. конф. (Белгород, 9 декабря 2011 г.). В 2 ч. Ч.2 // под ред. В.С. Севостьянова, Н.Н. Реутова, В.Н. Фомина. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова. 2011. – С. 234–238.

51. Фомин, В.Н. Некоторые результаты эксперимента по разработке модели профориентационной работы для учащихся общеобразовательных учреждений / В.Н. Фомин, Т.И. Булгакова, Л.Н. Цомикуридзе // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: матер. III Всеросс. науч.-практ. конф. (Белгород, 9 декабря 2011 г.) // под ред. В.С. Севостьянова, В.Ш. Гузаирова, Н.Н. Реутова. – Белгород: ИП Остащенко А.А., 2011. – С. 226–233.

52. Фомин, В.Н., Опережающая адаптация школьников к обучению в высшей школе / В.Н. Фомин, Е.Ю. Шумова / Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. матер. III Всеросс. науч.-практ. конф. (Белгород, 9 декабря 2011 г.). В 2 ч. Ч.2 // под ред. В.С. Севостьянова, Н.Н. Реутова, В.Н. Фомина. – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова. 2011. – С. 238–244.

53. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / К.А. Хеллер / Основные современные концепции творчества и одаренности // под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С.243–264.

54. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

55. Чудасова, Л.А. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в инновационных учебных заведениях / Л.А. Чудасова // Социально-педагогическая деятельность: Проблемы и перспективы: матер. науч.-практич. конф. – Самара, 2002. – С. 196–203.

56. Шумакова, Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–43.

57. Щепланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щепланова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2004. – 368 с.

58. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

59. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 315 с.

60. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

РАЗДЕЛ XVIII. ТЕХНОЛОГИИ ВНУТРИВУЗОВСКОГО СОЦИАЛЬНОГО МАРКЕТИНГА В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПРЕДЕЛЕНИЕМ СПОСОБНЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ СТУДЕНТОВ

Выращивание элитного специалиста требует создания условий, в которых одаренные школьники, а впоследствии способные и талантливые студенты смогут актуализировать свой профессионально-личностный потенциал, овладеть академическими и социальными компетенциями. В связи с этим необходимо разработать и внедрить технологию выявления и отбора среди абитуриентов способных и талантливых представителей, определить порядок прикрепления к ним тьюторов (ассистентов, аспирантов, ведущих преподавателей) и приобщить их к обучению в высшей школе, а также соответствующим образом организовать их образовательный процесс. В этом состоит смысл внутривузовского СМО, осуществляющего отмеченные меры путем решения следующих задач:

- а) диагностика профессиональных способностей абитуриентов;
- б) адаптация первокурсников к вузовской среде, обучению в вузе и осваиваемой профессии;
- в) содействие профессиональному становлению способных и талантливых студентов.

«Образование развивает способности, но не создает их».
Вольтер

Тема 1. Диагностика профессиональных способностей абитуриентов

1.1. Профессиональные способности

Понятие и виды профессиональных способностей. Из психологии известно, что под **способностями** понимают индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Причем к способностям относятся не любые особенности личности. Например, вспыльчивость, медлительность, инфантильность, агрессивность, безусловно, могут быть особенностями отдельной личности, но уж никак не ее способностями. Более того, они не сводятся к уже имеющимся знаниям, умениям и навыкам, а обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Подчеркнем, что способности не просто проявляются в деятельности, они формируются в ней. С другой стороны, **способности** – это и не врожденные *задатки* личности, а психологические механизмы, необходимые для успеха в определенном деле. Они вырастают из задатков в процессе их развития путем их актуализации.

Уровень развития способностей выражается их последовательными градациями: *одаренность, талантливость и гениальность*. Поэтому, говоря о способных студентах, имеют в виду наличие у них определенных способностей любого уровня, в том числе и из только что приведенных.

Как отмечалось выше при описании одаренности у детей, существуют различные виды человеческих способностей:

а) *общие способности* (интеллектуальные и творческие, учебные и мнемонические, т.е. способности к обучению и запоминанию больших объемов информации, исполнительские и лидерские, коммуникативные и организаторские);

б) *способности в различных видах деятельности* (академические, научные, художественно-изобразительные, музыкальные, артистические, литературные, технические;

в) *частные способности* (умение быстро ориентироваться в сложной ситуации или на местности, обладать точным глазомером или музыкальным слухом, быстро считать или читать и т.п.).

Требования к профессиональным качествам будущего специалиста. Известны типовые требования, которые предъявляют к специалистам разного профиля, к врачам, военным, артистам, рабочим, руководителям, политикам. В них находят свое отражение социальные ожидания со стороны общества (экспектации). Человек, нарушающий такие ожидания, считается не соответствующим своей социальной роли, а порой и профессии. Например, трудно представить себе хирурга-грязнулю или руководителя-мямлю.

Анализируя важнейшие качества специалиста, можно разделить их на два аспекта: рационально-когнитивный и эмоционально-этический (рис. 36). К первому относятся его профессионально-деловые, а ко второму – релевантные им социально-психологические качества. В совокупности они формируют профессиональную культуру специалиста, в центре которой находится его ценностно-нравственное ядро (как писал Л.Н. Толстой: «Знание без нравственной основы ничего не значит»). Такое представление и позволило нам ранее выделить три плана ПЛП индивида.

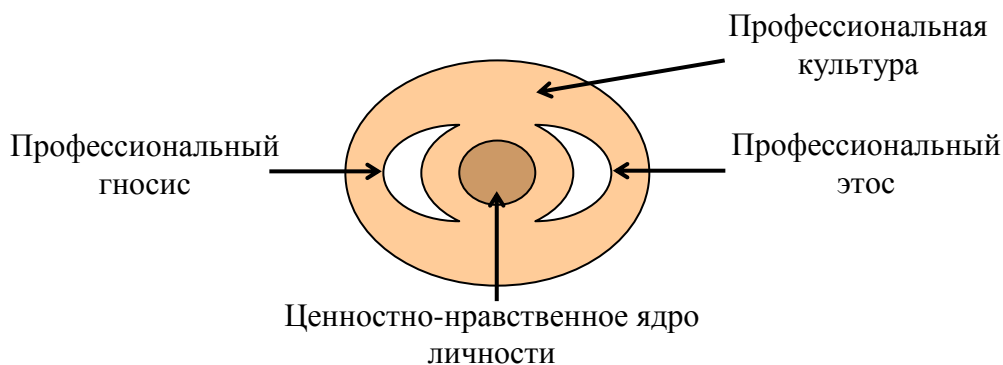


Рис. 36. Структура профессиональной культуры специалиста

Профессиональный гносис – это рационально-когнитивный аспект личности, включающий профессиональные знания, умения, навыки, деловые компетенции. Профессиональный

этнос – это эмоционально-этический аспект личности, включающий социальные и психологические качества специалиста, способствующие его успешной деятельности среди людей.

Особый интерес вызывает анализ способностей будущего инженера, как субъекта, играющего ключевую роль в становлении инновационной экономики. Дело в том, что каждый инженер в той или иной степени имеет дело с техникой, с техническими объектами и технологическими процессами. Поэтому интерес к технике, склонность к занятию ей являются одним из условий успешности его деятельности.

Среди способностей и качеств, которыми должен обладать инженер, можно выделить общепсихологические, организаторские и профессиональные.

К первым относятся такие *общепсихологические качества*, как целеустремленность, настойчивость, самокритичность, распределение и концентрация внимания. В любой области настоящий инженер должен действовать самостоятельно, инициативно, творчески. Большое значение для него имеет чувство ответственности, так как от его работы, его способностей, его организованности часто зависит рациональное использование фондов, техники, рабочей силы, безопасность людей, эффективность деятельности всего трудового коллектива.

В настоящее время подавляющее количество работ носит коллективный характер, поэтому инженеров готовят преимущественно на роль технического руководителя, командира производства, кем он и становится с годами, занимая должности начальника цеха, участка, смены, главного механика, главного энергетика, главного инженера, директора и т.д. Эта особенность его деятельности требует от него наличия определенных *организаторских способностей*.

Однако центральную роль играют его *профессиональные качества*: техническая наблюдательность, техническое мышление, пространственное воображение и др. Помимо таких качеств для любого технического специалиста важны профессиональные знания (знание математики, методологии конструирования, технического черчения и т.д.), политехнический кругозор, профессиональная и техническая информированность, хорошая техническая память и др.

Технические способности будущего инженера. Для будущих инженеров наиболее важными являются *технические способности*. «Предназначая только одного на миллион стать Ньютоном или Рафаэлем, – писал Гельвеций, – природа вложила в миллионы людей, которые не являются гениями *и не могут стать ими*, большие, важные и нужные для всего человечества *технические задатки*. Их развитие, несомненно, является целью нашего существования; существование их само по себе является важным и всеобщим культурным средством, которым обладает род человеческий. Самое существо нашего метода обуславливает признание им этой великой деятельности природы в качестве нормы и правила (курсив наш)».

Зарубежные исследователи понимают под **техническими способностями** такие способности, которые проявляются в работе с оборудованием. При этом учитывается, что подобная работа требует особых умственных способностей, хорошего развития сенсорных функций, а также определенных моторных ка-

честв: координации, ловкости, физической силы. В целом **технические способности** рассматриваются как общие умственные способности. Однако наличие технических способностей является условием необходимым, но не достаточным для того, чтобы молодой человек стал классным инженером. Требуется еще целый ряд личностных атрибутов, которые позволяют ему реализовать такую возможность. Важнейшим из них является техническое мышление.

Высшие формы теоретического мышления возникают из практики и содержат обобщенные представления. **Техническое мышление**, как раз и является такой формой теоретического мышления, представляющего собой множество интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение задач, связанных с технической деятельностью. Это могут быть как конструкторские и технологические задачи, так и задачи появляющиеся при обслуживании и ремонте оборудования, приборов, при организации производства, в рационализаторской и изобретательской деятельности и др. При их решении инженер должен уметь самостоятельно, ясно и компетентно поставить вопросы, на которые ему следует ответить, уметь разбираться в чертежах и схемах. В процессе решения и формируется техническое мышление.

Другими словами, **техническое мышление** – это процесс отражения в сознании производственно-технических процессов и объектов, принципов их устройства и функционирования, который осуществляется посредством оперирования техническими образами. Его развитие происходит довольно медленно, путем многолетней практики и многократных повторений. А результат зависит от общего интеллекта, практических навыков, технических способностей человека и прочих факторов.

Очень важно при этом, чтоб такое мышление носило творческий характер, поскольку, как писал крупный ученый-металлург, член-корреспондент АН СССР В.Е. Грумм-Гржимайло: «Инженерная карьера потому и заманчива, что люди со средними способностями могут творить, т.е. могут испытывать счастье, доступное только сверходаренным людям: поэтам, музыкантам, художникам и ученым».

Причем наряду с некоторой общей способностью, которая может быть названа *технической одаренностью* или *техническим опытом*, приобретаемым человеком в работе с техникой, существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание.

В соответствии с таким разделением на два фактора создаются и специальные диагностические тесты, включающие в себя задания на техническое понимание и пространственные представления. Самые ранние тесты технических способностей требовали от испытуемых умения собирать технические приспособления из отдельных деталей, а в настоящее же время наиболее распространены бланковые методики типа «карандаш-бумага».

1.2. Технология диагностирования профессиональных способностей

Организация диагностики посредством психологического тестирования. При отборе абитуриентов можно выделить три направления диагностики:

а) готовность к успешному освоению общеобразовательных и специальных курсов в вузе;

б) сформированность на определенном уровне стиля мышления, характерного для области знаний, составляющих научную базу избранного направления образования;

в) ориентация на будущую профессиональную деятельность.

Диагностику профессиональных способностей абитуриентов и старшеклассников могут вести как специализированные центры тестирования, в том числе входящие в состав СЗН, так и психологические подразделения вузов. Задача центров тестирования заключается в предоставлении школьникам и абитуриентам возможности сориентироваться в выборе будущей профессии, найти соответствующий их способностям и интересам вуз. Используемые с этой целью компьютерные комплексы тестов применяются как при непосредственном общении с клиентами, так и в дистанционном режиме.

В образовательных учреждениях: школах, средних специальных образовательных учебных заведениях (ССУЗ), вузах применяются многие типы психологических тестов. Вне зависимости от того, разработаны ли они специально для задач образования или нет, основной акцент при их использовании делается на прогностичности, т.е. на возможности с их помощью на основе зафиксированного психологического явления делать прогноз дальнейшего, послешкольного или послевузовского, прежде всего профессионального, развития, а также осуществлять коррекцию его осуществления. Реализуется такая диагностика школьными психологами или специализированными социально-психологическими службами вузов.

Диагностические средства по оценке способностей. В зависимости от решаемых задач средства диагностики могут быть классифицированы различным образом. Во-первых, используемые в образовании средства можно разделить на два больших класса: такие, которые ориентированы на выявление *операционально-технических* черт деятельности (тесты), и такие, которые ориентированы на анализ *мотивационно-потребностной* сферы деятельности (опросники).

Во-вторых, комплексные тесты обычно состоят из нескольких блоков, нацеленных на *диагностику сферы интересов, выявление личностных качеств, определение уровней развития различных способностей* (факторов умственной деятельности) и др. При этом они снабжены несколькими версиями тестовых норм, которые применяются в зависимости от профессии обучающегося, и регулярно обновляются с учетом накопленных данных.

В-третьих, выделяют *тесты общих способностей* и *тесты специальных способностей*. Первые из них предназначены для оценки таких способностей, которые являются общими для успешного выполнения любых видов работ.

Вторые – для оценки способностей, проявляющихся в специальных видах деятельности, например, в искусстве, в математике, в технике, в лингвистике и т.п.

В-четвертых, в современной когнитивной психологии выделяют три типа тестов в зависимости от предмета диагностирования: *тесты интеллекта*, *тесты достижений* и *тесты способностей*.

Среди *тестов на способности* одними из первых были разработаны *тесты измерения технических способностей*, которые включают в себя разные показатели, необходимые для успешной деятельности в области техники: как правило, это пространственные способности, техническое мышление, техническая осведомленность, техническое понимание. Наиболее распространенным из них является *тест Беннета* (технический тест).

Тест Беннета непосредственно решает задачу диагностики технических способностей, но существуют и иные средства, носящие косвенный характер, а поэтому менее эффективные для тех же целей. Среди них методика оценки общих и специальных технических способностей Дж. Фланагана, психологический тест математических способностей Х. Зиверта и ряд других.

Психологический тест Беннета служит для оценки технического мышления, умения читать чертежи, разбираться в схемах технических устройств и их работе, решать физико-технические задачи. Он проверяет способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, оценивает склонность к работе с техникой. Это тест на понимание техники (механической понятливости) предназначен для определения технических способностей у детей подросткового (с 12 лет), юношеского возраста и взрослых.

Он содержит 70 заданий, требующих решения технических задач. Включает серии картинок с изображением несложных технических деталей и устройств, каждая картинка сопровождается вопросом с тремя вариантами ответов. Испытуемые должны выбирать правильные ответы на все вопросы в течение 27 минут. Правильный ответ оценивается одним баллом. Уровень технических способностей определяется с помощью специальной оценочной таблицы. Шкальная оценка имеет шесть градаций: *очень высокий*, *хороший*, *выше среднего*, *ниже среднего*, *низкий*, *очень низкий*.

Не имея возможности из-за обилия графического материала дать весь тест полностью, приведем лишь некоторые вопросы из него: «Какая цепь нужна для поддержки груза?», «Какая из шестерен вращается быстрее?», «При каком виде передачи подъем в гору на велосипеде тяжелее?» и т.п.

Таблица 42

Пример результатов выполнения теста на выявление технических способностей

Группы испытуемых	Уровень развития общетехнических способностей				
	очень низкий	низкий	средний	высокий	очень высокий
Юноши	меньше 26	27-32	33-38	39-47	больше 48
Девушки	меньше 17	18-22	23-27	28-34	больше 35

В табл. 42 в качестве примера приводятся сравнительные показатели выполнения теста учащимися старших классов одной из средних школ. Цифры в клетках таблицы показывают количество школьников разных классов, продемонстрировавших данный уровень технических способностей.

В другом исследовании, проведенном среди учащихся радиотехнического лицея с помощью теста Беннета и диагностики уровня невербальной креативности, были подсчитаны первичные статистики показателей креативности и технического мышления. При этом были выявлены положительные изменения в творческом и техническом мышлении учащихся, обнаружена тенденция повышения уровня их технических и креативных способностей в процессе обучения, хотя уровень творческого мышления изменяется значительно медленнее (рис. 37).

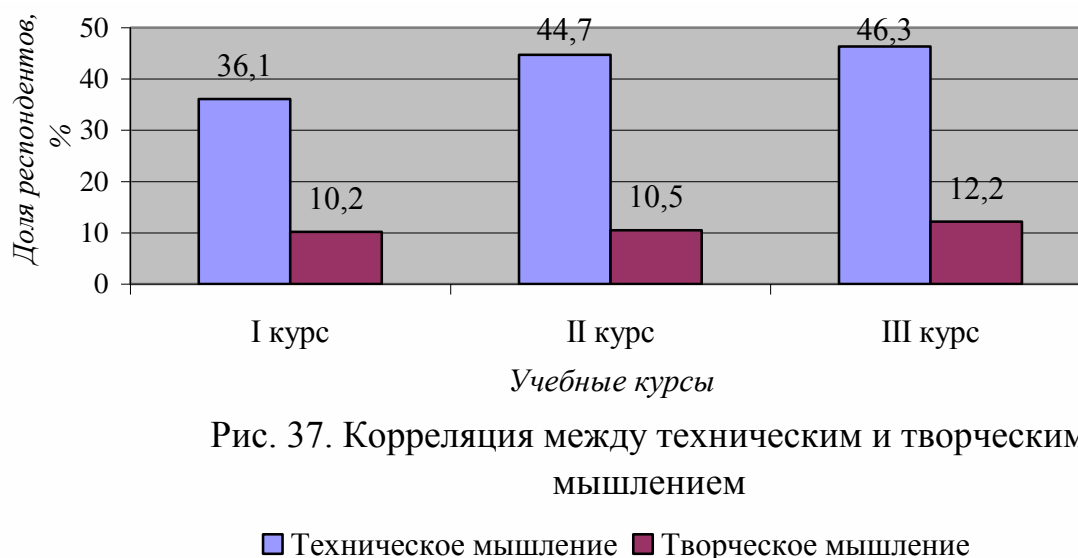


Рис. 37. Корреляция между техническим и творческим мышлением

■ Техническое мышление ■ Творческое мышление

Методика Дж. Фланагана оценивает уровень развития зрительно-моторной координации, умение быстро и точно работать с таблицами и графиками, скорость выработки простых навыков. В основе методики лежит представление о том, что важнейшей особенностью технического мышления является тесное единство теоретических и практических компонентов мышления, а решение технических задач не обходится без чтения и оперирования различной технической документацией, выраженной в наглядно-образной форме. Мануальная ловкость является необходимым качеством при решении и общих и частных технических задач. Она представляет собой показатель не только исполнительских возможностей в области технической деятельности, но и общей оперативности интеллекта.

Оценки могут дифференцироваться по полу, возрасту и специфике деятельности тестируемых. Особо могут быть выявлены лица, ориентированные на скорость решения задач, за счет чего страдает точность, и наоборот – ориентированные на точность выполнения задания за счет снижения скорости. Наилучший результат – это сочетание точного и быстрого решения задач, что означает способность к быстрой выработке зрительно-моторных навыков, оперативность и точность в практической работе.

В качестве массового применения этой методики сошлемся на проект «Талант» (project Talent), который был начат в 1960 г. Дж. Фланаганом и его коллегами с целью изучения профессиональных установок и способностей, карьерных целей и консультационной поддержки учащихся средних школ США. Свыше 400 тысяч учащихся из более чем 1300 средних школ по всей стране прошли через обширную батарею тестов и опросников, которые должны были представить данные в отношении следующих профессиональных и карьерных вопросов:

- а) уровень одаренности и способностей молодежи;
- б) стандарты образовательных и психологических измерений;
- в) мотивы выбора профессии;
- г) влияние образования на подготовку к профессии.

Результаты этого исследования отражены в многочисленных публикациях по профессиональному развитию учащихся, наиболее значительной из которых стал «Проект исследования американской молодежи» (Design for a study of American youth) Дж. Фланагана. Было приведено множество интересных и важных данных, например, оказалось, что подавляющее большинство учащихся не осуществляют профессионального выбора в средней школе, что планы профессиональной карьеры имеют тенденцию быть нереалистичными в девятом классе, но становятся более реалистичными к 12 классу с резкими изменениями в карьерных целях, наблюдаемыми вскоре после окончания школы. Последующие исследования обеспечили ценной информацией специалистов в области профконсультирования и консультирования по вопросам карьеры.

Были также получены данные, необходимые для выделения из комплекса TALENT набора, соответствующего каждому из частных тестов, таких как дифференцированные тесты способностей, классификационные тесты профессиональной пригодности Дж. Фланагана и тесты общей профессиональной пригодности Службы занятости США.

Психологический тест математических способностей Х. Зиверта предназначен для определения коэффициента математического интеллекта у детей подросткового, юношеского возраста и взрослых (от 14 до 50 лет). Методика позволяет диагностировать наличие находчивости, способности комбинировать, дивергентное мышление, творческие способности в наглядной сфере, свободу ассоциаций. Содержит 29 заданий, требующих математических вычислений, понимания простых математических правил, логического мышления. В каждом задании испытуемые должны выбирать один ответ из четырех вариантов. Правильный ответ оценивается одним баллом.

Коэффициент математического интеллекта определяется с помощью специальной оценочной таблицы. Шкальная оценка имеет шесть градаций: *очень хорошо* (соответствует коэффициенту математического интеллекта = 130 баллов); *хорошо* (соответствует коэффициенту математического интеллекта = 120 баллов); *выше среднего* (соответствует коэффициенту математического интеллекта = 110 баллов); *ниже среднего* (соответствует коэффициенту математического интеллекта = 90 баллов); *низкий* (соответствует коэффициенту математического

интеллекта = 80 баллов); *очень низкий* (соответствует коэффициенту математического интеллекта 70 баллов). Длительность тестирования 15 минут.

Кроме того, для изучения пространственных представлений разработаны разнообразные задания, которые входят в оценки отдельных способностей и в тесты интеллекта. Одним из известных и широко применяемых тестов этого рода является новая редакция Миннесотского теста на восприятие пространства. В нем используются карточки с изображением шести геометрических фигур, из которых одна разрезана на две или более частей. Испытуемый должен мысленно соединить разрезанные части и определить, какая из оставшихся пяти фигур при этом получится и т.д.

При внимательном ознакомлении со всеми описанными тестами приходится признать, что они направлены главным образом на выявление знаний, опыта, накопленного испытуемым. Вполне возможно, что одни приобретают этот опыт быстрее, чем другие, но тесты позволяют судить только о наличных знаниях и опыте, а не о способах их приобретения, и ничего не говорят о возможности развития соответствующих способностей. Кроме того, по мнению Т.В. Кудрявцева, при тестологическом подходе к проблеме технического интеллекта, его психологическая природа остается невыясненной.

Организационные способы диагностики. Однако диагностировать наличие технических способностей можно не только с помощью психологических тестов или опросников, но и посредством определенных организационных мер. Отметим наиболее доступные из них.

Во-первых, учет абитуриентов, принимавших участие в политехнических олимпиадах и достигнутых ими результатов.

Во-вторых, такой подбор задач по математике и физике на конкурсных испытаниях, который точнее отвечает профилю выбираемой специальности. Например, для будущего механика естественными кажутся задачи по стереометрии и тригонометрии из курса математики, а также задачи по механике из курса физики. Для оценки технических способностей в формулировке таких задач можно усилить инженерно-технический аспект.

В-третьих, одним из критериев диагностики технических способностей может выступить оценка их наличия у данного абитуриента с помощью экспертов (школьных учителей, преподавателей ССУЗов), хорошо знающих испытуемых на протяжении достаточно продолжительного времени. В определенной степени это может быть и самооценка абитуриента, рассказывающего о своих склонностях и способностях.

Как отмечалось выше, Центр довузовской подготовки совместно с НМЦ ПАТС БГТУ им. В.Г. Шухова осуществляют диагностику старшеклассников посредством решения конкурсных задач по математике и физике, которая сочетается с проведением их анкетного опроса, призванного оценить предрасположенность данного ученика к технической деятельности.

В-четвертых, это могут быть экспресс-тесты на примере несложной технической схемы, прибора, установки. В дополнение к решению задач при собеседовании с абитуриентом ему можно задать вопросы, требующие технической

смекалки, наподобие тех, что часто встречаются в популярных журналах «Наука и жизнь», «Знание – сила», «Техника молодежи», «Юный техник» и др.

В-пятых, среди мер, в процессе которых возможно оценивать технические способности абитуриентов, отметим разработку и внедрение технологии по привлечению лучших выпускников ССУЗов технического профиля к поступлению в вуз; участие преподавателей вуза в итоговой государственной аттестации выпускников профильных ССУЗов, а также в качестве членов жюри в конкурсах профессионального мастерства и т.д.

Вместе с тем контроль за динамикой успехов студентов в процессе учебы со стороны преподавателей может служить дополнительной формой диагностики наличия и развития их технических способностей.

«Самая высокая степень человеческой мудрости – это умение приспособиться к обстоятельствам и сохранять спокойствие вопреки внешним угрозам».
Д. Дефо

Тема 2. Адаптация первокурсников к обучению в высшей школе

2.1. Необходимость адаптации первокурсников

В настоящее время проблема *текущей* адаптации студентов на начальном этапе профессиональной подготовки занимает одно из центральных мест в проблематике исследований по педагогике высшей школы. Дело в том, что не все школьники получают довузовскую подготовку, призванную частично решить проблему *опережающей* адаптации к обучению в высшей школе. Это обусловлено неготовностью системы образования к трансформациям общественной жизни, поскольку одна только знаниецентрированная парадигма не может обеспечить действенных средств успешной адаптации вчерашних школьников в новой образовательной среде. Если личность не успевает приспособливаться к новым ситуациям, возникает опасность ее дезадаптации.

Как отмечают преподаватели и ученые, студенты первого курса испытывают значительные трудности при обучении в новых условиях, что отрицательно сказывается на их успешности, мотивации достижения, потребности в профессиональном саморазвитии. Вместе с тем качество подготовки квалифицированных кадров, ориентированных на профессиональное саморазвитие, во многом определяется эффективностью адаптации студентов к условиям жизни и обучения в вузе, пониманием взаимосвязи и значимости изучаемых дисциплин, знанием специальных требований, предъявляемых к избранной специальности, умением самостоятельно работать и принимать решения относительно маршрутов собственного развития.

В то же время в большинстве вузов имеют место случаи, когда одаренные выпускники школ, став студентами, не всегда во время оказываются замеченными на факультетах, не всегда своевременно получают необходимую психолого-педагогическую поддержку. Одаренные ребята, имея хорошую довузовскую подготовку и попав в вуз, растворяются в общей массе поступивших студентов, «теряются» на факультетах, не всегда их имена известны деканам. Это объясняется тем, что в вузе, на факультетах не сложилась система работы с одаренной молодежью в связи с отсутствием взаимодействия структур, отвечающих за довузовскую подготовку, внутривузовскую учебно-воспитательную, научно-исследовательскую деятельность и послевузовское образование.

Слабо проводится работа по закреплению наставников из числа ведущих профессоров и доцентов за студентами, поступившими в вуз по приглашению ректора (победители национальных и международных олимпиад) и выявлению одаренной молодежи среди студентов первого курса, не прошедших систему довузовской подготовки. Кроме того, деятельность специализированных школ

при факультетах, как правило, сводится к подготовке школьников для сдачи вступительных испытаний и не включает научно-исследовательскую, творческую составляющую.

Все это требует выделения в качестве следующего самостоятельного этапа работы с одаренными детьми адаптации их к новой социальной и образовательной среде. Проектируемый с этой целью сложный и многоплановый процесс адаптации первокурсников определяются главным образом ее *социально-психологической* и *учебно-познавательной* формами, хотя имеют место и другие.

2.2. Технология социально-психологической адаптации

Социально-психологическая адаптация – это процесс и одновременно результат внутренней и внешней гармонизации личности со средой, ее умение приспособиться к своеобразию социума и одно из условий социализации. Эффективность такой адаптации человека проявляется в успешности его деятельности и оптимальности взаимоотношений с новым для себя социальным окружением.

Как отмечают социологи, психологи и педагоги, успешное вхождение человека в новую ситуацию, новые отношения, которые возникают в процессе адаптации, во многом зависят от исходной мотивации. Причем успешная адаптация предполагает определенное переустройство всей психологической структуры личности, в нашем случае она вызвана сменой статуса *школьника* и комплекса связанных с ним ролей и форм социальной активности на статус *студента* и комплекс новых, непривычных для него ролей и форм активности (новых видов деятельности и стереотипов поведения).

Адаптация при этом рассматривается как очередной жизненно необходимый этап становления специалиста в цепочке: *профориентация* → *адаптация к условиям обучения в вузе* → *специализация* → *профессионализация*.

Проблематика этого вида адаптации складывается из следующих противоречий и трудностей:

а) противоречие между двумя параллельными процессами – социальной адаптации и социальной автономизации личности, протекающими под действием альтернативных мотивов: «Быть как все» и «Остаться самим собой»; социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям социальной среды, а социальная автономизация реализует установки на себя, стремясь сохранить устойчивость в поведении и отношениях, соответствующей представлению личности о себе, о ее самооценке;

б) противоречие между необходимостью быстрого вхождения в новое для бывших старшеклассников организационно-педагогическое пространство высшей школы и неразработанностью системы педагогической поддержки процесса их адаптации к обучению в вузе;

в) противоречие между необходимостью формирования ценностно-смысловой позиции будущего специалиста в отношении к его будущей профессиональной сфере уже на начальных этапах обучения в высшей школе и сложив-

шейся традицией отнесения вопросов профессионального саморазвития лишь на завершающие ступени процесса подготовки;

г) противоречие между востребованностью субъектной позиции, наличием творческой активности студентов и сложившейся ориентацией на приучение первокурсников к исполнительности, соблюдению режима высшей школы, безальтернативному исполнению предписанных учебных поручений;

д) противоречие между узкотехнической ориентацией учебного процесса, ведущей к технократическому восприятию начинающим специалистом своей будущей профессиональной сферы, и необходимостью формировать будущего командира производства, способного предвидеть и оценивать профессионально-деловые, социально-психологические, ценностно-нравственные, эколого-экономические и другие последствия своей профессиональной деятельности, умеющего организовать трудовой коллектив на решение производственных задач.

Первоочередными мерами, способствующими адаптации первокурсников обычно называют: их знакомство со структурой обучения в вузе, со своими правами и обязанностями; помощь кураторов в организации учебного процесса академической группы; помощь преподавателей, старшекурсников в планировании учебной, общественной и научно-исследовательской работы; консультативная помощь психолога и т.д.

2.3. Технология учебно-познавательной адаптации

Актуальность такой работы вызвана значительным отличием высшей школы от школы средней. Поступив в вуз, бывший ученик сталкивается с совершенно новыми для него способами организации учебного процесса.

1. Обучение в средней школе охватывает большой возрастной период в жизни человека: детство, отрочество, юность. Обучение в вузе приходится в основном на второй период юности – период формирования юноши или девушки во взрослого человека.

2. Школа и вуз отличаются структурой учебных планов. В средней школе основы наук, политехническое и трудовое обучение идут параллельно. В высшей школе учебные планы, как правило, имеют линейную, последовательную структуру: *общетеоретические предметы* → *общеинженерная подготовка* → *дисциплины специализации*.

3. Школа и вуз отличаются и формами обучения. В средней школе основной формой обучения является урок. Ежедневный урок – это чаще всего и получение новых знаний, и их закрепление, и проверка усвоения. Основной вид занятий в вузе – лекция – ставит своей целью сформировать у студента мотивацию к получению знаний, привлечь его внимание к основной системе понятий данной науки, сообщить ему последние достижения, научить его логически мыслить, дать материал для раздумий. Теоретический материал излагается на лекциях крупными порциями, большому количеству людей; освоению практических навыков выделяется другое время. Лектор вводит студента в круг своих научных интересов, ставит перед ним вопросы для дальнейшего изучения и т.п.

Но центр тяжести в усвоении предмета лежит на последующей самостоятельной работе студента над учебными пособиями, в выполнении им практических и лабораторных работ и т.д.

4. Другое отличие этих видов обучения связано с графиком организации занятий. В школе учебный год, как правило, делится на четверти, разделяемые каникулами. В вузе учебный год состоит из двух основных семестров, завершающихся экзаменационной сессией.

5. В школе учителя еженедельно и даже ежедневно проверяют знания учеников, выполнение ими домашних заданий, проводят контрольные работы и т.д. Учитель не выпускает ученика из поля зрения, и тот чувствует за собой постоянный контроль. В вузе контроль за успеваемостью становится отсроченным: лектор может на протяжении целого семестра не знать всех своих студентов, не иметь понятия об усвоении ими читаемого курса. Правда, при наличии по данному предмету семинарских или практических занятий ассистенты помогают лектору осуществлять руководство самостоятельной работой студентов и контролировать результаты. Но и в этом случае студенту предоставлена весьма большая самостоятельность как в планировании своего рабочего времени (в течение дня, недели, семестра), так и выборе темы научной работы и организации консультативного взаимодействия с научным руководителем. К сожалению, не все студенты приучены правильно пользоваться ею. Многие первокурсники, не научившись в школе или на подготовительных курсах и отделениях вуза рационально его распределять, при отсутствии контроля со стороны родителей и преподавателей, получив в вузе полную самостоятельность, запускают изучение учебного материала, не сдают своевременно задания по самостоятельной работе, в результате чего вынуждены оставлять вуз.

6. В средней школе по каждому предмету имеется стабильный учебник, который регламентирует строго определенный объем приобретаемых за год знаний.

В вузе стабильные учебники имеются лишь по немногим предметам, издаются они редко и быстро устаревают. По многим предметам приходится пользоваться несколькими учебными руководствами, методическими пособиями и даже журнальными статьями. Причем не всегда учебная литература имеется в библиотеке или методическом кабинете в достаточном количестве. По каждому курсу студенту предлагается большой перечень учебной литературы, которую он должен проработать, чтобы хорошо усвоить материал. В результате этого систематическая работа с учебным материалом становится для студента немаловажной проблемой. Следовательно, встает задача научить абитуриентов конспектировать учебный материал, правильно записывать лекции.

Главное в вузе заключается не столько в освоении фактического материала (тем более что он слишком обширен), сколько в усвоении методики развития познавательной самостоятельности студентов, в самостоятельном приобретении знаний, в умении находить нужное, разбираться в вопросе, критически воспринимать и творчески разрабатывать прочитанное.

7. Школа и вуз отличаются и составом преподавателей. В средней школе учебно-воспитательный процесс ведут учителя со специальным педагогическим образованием, в высшей – ученые, квалифицированные специалисты, но, как правило, не имеющие соответствующей педагогической подготовки. Это, несомненно, накладывает значительный отпечаток на ход привыкания первокурсников к вузовским условиям обучения.

8. Следующая особенность процесса обучения в вузе состоит в его профессиональной направленности. Направленность, как «ведущая линия жизни», проявляется в стремлении личности к определенному роду занятий, базирующемся на сильном и устойчивом интересе к нему. **Направленность** – это иерархическая система устойчиво формирующихся мотивов личности. Профессиональная направленность представляет собой своеобразный каркас, вокруг которого komponуются свойства и качества личности будущего специалиста. Она предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения.

При этом основными недостатками, которые присущи большинству абитуриентов и затрудняющими их адаптацию к обучению в вузе являются следующие:

- а) недостаточный уровень школьных знаний по многим дисциплинам;
- б) неумение распределять свое время и силы;
- в) неготовность работать с большим объемом новой информации;
- г) неготовность к обучению, основанному на полной самостоятельности при отсутствии привычного контроля и опеки со стороны родителей, учителей;
- д) неготовность к выполнению высоких требований преподавателей;
- е) отсутствие у некоторых студентов трудолюбия, силы воли, а главное – желания учиться.

По некоторым данным свыше 70% студентов испытывают подобные затруднения. Для одаренных школьников большую часть этих недостатков преодолевается в школе и на подготовительных курсах. Именно они входят в остальные 30%.

По итогам обследования первокурсников подготовительных курсов Международного университета Природы, Общества и Человека «Дубна» и колледжа «Дубна», проведенного И.А. Марковой, причины снижения успеваемости, затрудняющие процесс учебно-познавательной адаптации абитуриентов, могут быть охарактеризованы по степени их распространенности следующим образом:

- а) большой объем учебного материала и обилие информации (65%);
- б) отсутствие постоянного контроля за учебной деятельностью (63%);
- в) неумение правильно организовывать свободное время (55%);
- г) недостаточная школьная подготовка по профилирующим предметам (37%);
- д) резкое различие учебного материала в вузе и школе (22%);
- е) отсутствие навыков слушать лекции и умения их записывать (28%);
- ж) большой объем самостоятельной работы (33%);

- з) неумение работать с литературой (45%);
- и) неумение выделить главное (33%);
- к) резкий переход от школьной формы обучения к вузовской (26 %).

Причем не встречаются никаких трудностей только 15 % учащихся. Среди них, видимо, и те 7–10 % одаренных школьников, которые испытывают тягу к научной или инженерной деятельности. Очевидно, что этот (получаемый по разным оценкам) процент не так высок, но именно на работу с таким контингентом и должны быть направлены усилия государства и вузов.

Существуют детально проработанные меры адаптации первокурсников к жизнедеятельности в условиях высшей школы, составляющие содержание внутривузовского социального маркетинга. С.Д. Резник, например, дает советы личностного и организационного плана. Первые адресованы студенту и реализуются им самим, вторые адресованы профессорско-преподавательскому составу и администрации вуза и реализуются ими.

К советам *личностного плана* он относит рекомендации первокурснику, которые могут быть сгруппированы следующим образом:

а) по основам самоменеджмента (как сделать время пребывания в институте максимально полезным; как укрепить свое желание учиться; как организовать свои занятия в течение семестра; как эффективно использовать свое время; как управлять своим поведением, эмоциями, здоровьем, работоспособностью);

б) по оптимальной организации своей учебной работы (как работать на лекции, в том числе как относиться к лектору, как вести конспект; как работать с литературой, в том числе методы активного, рационального и быстрого чтения; как повторять пройденный материал; как работать в сессионный период, в том числе методы подготовки и сдачи экзаменов);

в) по культуре поведения (как вести себя в вузе и общежитии);

г) по самоактуализации (как работать над жизненными планами: поиск, формулирование, планирование целей и контроль их достижения; как принимать жизненные решения: выдвижение альтернатив и выбор оптимального решения, его реализация).

В *организационном плане* автор считает необходимыми меры по содействию первокурсникам в ПСО путем интенсивного введения в специальность, мотивацию к учебе посредством рейтинговой оценки подготовки студентов и др.

2.4. Технология введения в профессию

Важнейшей разновидностью адаптационных технологий является технология введения в специальность, которая призвана осуществить опережающую адаптацию к будущей профессии и настроить первокурсника на сознательное освоение ее. Считается, что человек, хорошо представляющий, к чему он стремится, сможет достичь лучших результатов, чем тот, кто бредет в неведении. Имеется множество гном и афоризмов, подтверждающих эту истину. Так, Фрэнсис Бэкон писал: «Ковыляющий по прямой дороге опередит бегущего, который сбился с пути». Можно услышать и другую версию этого высказыва-

ния: *«Кляча, бредущая верной дорогой, придет к цели быстрее жеребца, скачущего не туда».*

Существует большое разнообразие способов организации этого процесса – от традиционных занятий, никак не учитывающих его специфику, до специальным образом разработанных педагогических технологий. Продолжая взятый ранее курс на комплексный подход, остановимся лишь на двух из них, позволяющих достичь сразу нескольких результатов. Здесь речь опять идет о технологиях как бы двойного назначения: технологии интенсивного и технологии концентрированного обучения. И хотя они имеют более широкую область применения, рассмотрим их только в качестве средств для быстрого и эффективного введения студентов в будущую специальность.

1. Технология интенсивного обучения при введении в профессию. Если первой задачей, решаемой в процессе введения в специальность, является адаптация к ней новичков, то второй задачей может стать инициирование процесса развития профессиональных способностей, начала промежуточного ПСО и продолжение профессиональной актуализации личности. Действительно, профессиональные, технические способности, обнаруженные у способных и талантливых первокурсников, необходимо всемерно развивать. Одним из эффективных способов такого развития становится интенсивное введение в специальность, действенность которого проявляется в нескольких аспектах.

Во-первых, оно повышает определенность студентов со своим ПВ. Смутные, порой наивные представления об избранной профессии приобретают в результате такой работы более отчетливые контуры. Это позволяет студентам уточнить свое отношение к профессии. Не секрет, что многие выбирают ее, пользуясь случайными причинами, и в процессе обучения разочаровываются в сделанном выборе. Пользы от таких «специалистов» после получения ими диплома будет немного. Поэтому так важна профориентационная работа со школьниками, помощь им в ПСО в процессе довузовской подготовки.

Во-вторых, в результате получения предварительного представления о профессии в голове студента возникнет как бы эмбрион его профессионального сознания, который будет по мере обучения в вузе развиваться в экстенсивном (расширяясь) и интенсивном (углубляясь) направлении. Он как магнит начнет притягивать к себе и фильтровать все нужное и полезное, формируя комплекс профессиональных знаний, умений и навыков (ЗУН) и компетенций (т.е. его профессиональный гносис). Если воспользоваться еще одной метафорой, то это введение в специальность даст первокурснику компас для ориентации в море профессий и знаний с самого начала плавания.

В-третьих, появятся ростки профессиональной идентичности, позволяющей с гордостью считать: я – будущий инженер (механик, строитель, энергетик, программист и т.д.). Это придаст импульс формированию будущего профессионального этоса (эмоционально-этического аспекта личности профессионала), который в сочетании с профессиональным гносисом (рационально-когнитивным аспектом личности профессионала) и ценностно-нравственным ядром его личности заложит основу профессиональной культуры будущего инженера

(см. рис. 33). В 60–70-е гг. прошлого века высокий уровень идентичности студентов положил начало долгому спору между физиками и лириками, что нашло свое выражение в студенческом фольклоре, в шутливых бардовских песнях.

Причем такое введение послужит стержнем всей работы по адаптации первокурсников к учебе в вузе. Оно должно сопровождаться и обучению навыкам самостоятельного образования (пользования библиотекой, планирования своего времени, ведения конспектов и т.д.). Это одна из самых действенных технологий содействия ПСО индивида. Еще не поздно убедить студентов в правильности сделанного ими выбора, заинтересовать в той профессии, которую они будут осваивать.

Таким образом, введение в специальность с первых дней учебы в вузе не только необходимо, но и вполне своевременно. И чем быстрее это введение произойдет, тем раньше начнут действовать мотивирующая, фильтрующая, идентифицирующая функции этих занятий, углубляя ПСО или позволяя студенту изменить свой выбор «на берегу», без потери столь важных пяти лет.

Введение в специальность может осуществляться путем или ускоренной, или интенсивной подготовки, что не одно и то же. Дело в том, что *ускоренное и интенсивное* обучение – это связанные, но не тождественные педагогические технологии. Они соотносятся примерно так же, как хронологическая и логическая организация процесса, как рост и развитие, как долговременное и стратегическое планирование.

Интенсивное предполагает ускоренное, но ускоренность еще не гарантирует интенсивности. Ускоренность является условием необходимым, но не достаточным для того, чтобы технология могла считаться интенсивной. Главное их отличие заключается в том, что *интенсивное* обучение предполагает углубление в сущность изучаемого предмета, а *ускоренное* – это просто быстрое запоминание большого объема сведений за короткий срок. Не случайно то, что эти технологии используются именно в рецептурных предметах, «эксплуатирующих» не столько понимание, сколько память (изучение иностранных языков, владения компьютером, другие дисциплины вроде маркетинга, менеджмента, рекламного дела и т.п.).

Технологии ускоренного усвоения информации давно разработаны. Это техника быстрого чтения, различные виды стенографического письма, эффективные приемы запоминания и т.д. Сотни тысяч людей освоили их в специализированных школах и на курсах, но в государственных системах образования они не используются. В них такое обучение называют правильно и адекватно – *ускоренным* (например, *ускоренное 4-летнее обучение в вузах выпускников ССУЗов*).

И причина такого отношения к ускоренным технологиям со стороны государственных учебных заведений не только в правильной оценке ими значимости этих технологий, но и в их паллиативности, половинчатости.

Как показали эксперименты с такой формой обучения, практически каждый ученик может научиться запоминать за один раз не менее 50 единиц различной информации, читать со скоростью 500 слов в минуту и конспектировать учеб-

ный материал с любой нужной скоростью. С такими способностями ученики, безусловно, получают определенные преимущества, и некоторые из них начинают лучше учиться.

Но на практике сдвиги в учебе оказываются значительно скромнее, чем можно было ожидать. Освоить ускоренные методы – это только первый шаг, нужно еще научиться использовать их в реальных условиях. Самостоятельно ученику сделать это сложно, его необходимо научить. Более того, даже научившись, они будут применять ускоренные методики в инерционной системе обучения. Например, конспектирование лекций ведется не только в целях фиксации слов лектора, но и в целях привести темп записи текста в соответствие с темпом его понимания. Стенографировать можно и быстро, но что при этом будет понято и усвоено?

Не должно вводить в заблуждение, что подобные технологии выступают под названием «интенсивных». Это вызвано целым рядом причин. Во-первых, непониманием отличия методологии ускоренного и интенсивного обучения; во-вторых, желанием «покрасивее» назвать свою технологию в рекламных целях, поскольку соответствующие образовательные услуги оказывают коммерческие учебные центры и курсы; в-третьих, из стремления избежать синонимических повторов одного и того же слова.

Между тем интенсификацию обучения можно осуществлять как в масштабах всех пяти лет обучения в вузе, так и при изучении отдельных дисциплин. Для организации *интенсивного* введения в специальность используются специальные образовательные технологии, ускоряющие процесс получения предварительного представления о своей будущей профессии.

Понятие интенсивной технологии. Под **интенсивной технологией обучения** подразумевается целостная система, которая обеспечивает не только усвоение максимального объема учебного материала в минимальные сроки (хронометрический аспект), но и что важно – формирование навыков и умений его применения (результатный аспект). Другими словами, интенсивное обучение предполагает не только ввод больших объемов информации в сжатые сроки, но и, прежде всего, их активную отработку непосредственно на занятиях.

По мнению организаторов интенсивного обучения, тот минимум активной учебной нагрузки, который дает возможность достичь заметного эффекта, составляет 25 академических часов в неделю. Меньшее количество учебных часов говорит, скорее, об *интенсификации* учебного процесса, чем об интенсивном обучении. Однако, как показывает опыт таких занятий, и как отмечают руководители организационно-деятельностных игр, такой темп усвоения новых знаний сопровождается высокой психологической нагрузкой, которая после некоторого предела приводит к апатии, самоустранению участника из образовательного процесса.

С учетом этого занятия должны строиться так, чтобы психофизиологическая нагрузка постоянно снималась с помощью определенных приемов (смена тематики, переход от монолога к диалогу, ввод в действие технических средств обучения, организация дискуссий, перенос занятий в лабораторные помещения

или разные аудитории, рассказ о курьезных или смешных случаях из своей профессиональной деятельности, вброс нестандартных вопросов, побуждающих коллективное обсуждение и т.п.).

Такая работа реализуется путем чтения курса «Введение в специальность», а также дополнительных учебных курсов «Управление личной карьерой», «Основы карьеры» и др.

Главная цель работы – дать студентам объективное и полное представление о специальности (ее содержании, сложности освоения, престижности, сферах применения, спросе на рынке труда).

Например, приглашают выпускника технического вуза на должность инженера в службу главного технолога со свободным владением иностранным языком якобы для освоения зарубежных технологических линий. А на деле приходится выполнять функции обычного наладчика оборудования, и никакого чтения технической документации на иностранном языке не предвидится.

Вспомогательными целями служат:

- а) знакомство с профильной кафедрой, ее преподавателями, историей, достижениями и решаемыми проблемами;
- б) знакомство студентов друг с другом внутри каждой группы, обретение ими навыков совместного обучения;
- в) проведение очередного этапа профориентации и содействия в ПСО студентов.

Учебно-методическое оснащение занятий предполагает наличие:

- а) специализированного учебного пособия «Введение в специальность», которое должно содержать концептуальное представление специальности, ее места и роли в профессии;
- б) стандарта на профессию (специальность);
- в) профессиограммы с демонстрационными видеороликами;
- г) разработанного на профильной кафедре портрета специальности (профессии) и др.

В качестве основных стадий, на которые может быть разбит весь процесс проведения занятий, могут быть выделены следующие.

Начальная стадия, на которой осуществляются действия организационно-установочного характера. Имеется в виду предварительная психическая настройка на интенсивное обучение, включающая психическую саморегуляцию состояния и психическую самонастройку, информационную стимуляцию и преодоление психологических информационных барьеров; объяснение студентам особенностей организации занятий, специфики интенсивного обучения; ознакомление с планом всего курса и т.д.

Промежуточные стадии, на которых проводятся основные занятия с применением различных методик и технологий интенсивного обучения. Здесь важно помимо теоретических объяснений познакомить студентов с наиболее характерным технологическим оборудованием и инструментарием, с которым предстоит работать будущим специалистам; организовать экскурсию на показательное базовое предприятие, встречу с представителями данной профессии,

особенно полезно это будет, если в такой встрече примет участие успешный выпускник прошлых лет и т.д.

Заключительная стадия, на которой для ускорения и упрощения контроля осуществляется рейтинговая оценка усвоения материала студентами. В середине занятий можно провести коллоквиум. По итогам работы предполагается подготовка и публичная защита каждым первокурсником реферата «Моя специальность».

Среди инструментальных средств проведения интенсивных занятий обычно используют игровое проектирование, метод case-study, метод фокальных объектов (креативная технология генерирования идей), деловые игры, тренинги, видеолекции, имитационное моделирование, технологию ситуационного обучения, интерактивные обучающие мультимедийные компьютерные программы, технологии дистанционного и модульного обучения и т.д.

Однако применение этих средств россыпью при введении в специальность не может быть достаточно эффективным. Представляется целесообразным применять их в системе, например, путем разработки единой *технологии концентрированного обучения*.

2. Технология концентрированного обучения при введении в профессию. Еще одной формой быстрого и эффективного введения в специальность является **технология концентрированного обучения**, которая представляет собой интерпретацию широко известного школьным педагогам *метода активного погружения в предмет*.

Погружение является специфическим видом обучения с элементами релаксации, внушения и игры. С той или иной глубиной он использовался В.Ф. Шаталовым, Ш.А. Амонашвили, А. Тубельским и др. В 1995 г. Г. Ибрагимовым были успешно систематизированы различные модификации этого метода, что наряду с точным психологическим обоснованием позволило говорить о создании соответствующей педагогической технологии.

Замысел создания технологии концентрированного обучения был актуализирован отсутствием у большинства учащихся системы знаний и умений по отдельным учебным дисциплинам, отсутствием мотивации и привязанностей к изучаемым предметам, быстрым забыванием изученного материала, невостребованностью знания на практике, повышенной утомляемостью в процессе изучения разных предметов.

Показателен в этом смысле цикл из шести тематически связанных лекций «История свечи», прочитанных выдающимся английским физиком Майклом Фарадеем для юношеской аудитории. Лектор, взяв для изучения такую обыденную по тем временам вещь, как свеча, сумел блестяще рассмотреть ее в различных аспектах: технологию производства и применения свеч, химию и физику горения, вопросы оптики и термодинамики. Помимо комплексного анализа феномена он сумел продемонстрировать слушателям разнообразные приемы и технику научного эксперимента.

Надо сказать, что английские школьники тогда не изучали естественных наук (в России же их стали преподавать в начале XIX в. при Александре I, а после их отмены они снова были восстановлены в 1856 г.).

В истории педагогики неоднократно был отмечен эффект, заключающийся в том, что переход от отдельных уроков к более длительным занятиям для формирования соответствующих доминант по А.А. Ухтомскому, повышает результативность учебного процесса. Поэтому учебный процесс строится таким образом, чтобы образовательная доминанта сохранялась несколько дней. «Погружение в предмет», лежащее в основе концентрированного обучения, – это длительное (от нескольких часов до нескольких дней) специально организованное занятие по одному или нескольким близким предметам. А чтобы такое «погружение» в один предмет не стало для вчерашних школьников утомительным, разнообразятся виды и формы деятельности, выстраиваемые по сочетанию противоположностей: тихие – громкие, образные – логические и т.д.

В общем случае выделяют четыре главных уровня учебной деятельности: понятийный, теоретический, практический, синтетический. На каждом из них усилия преподавателя и студента-первокурсника направлены следующим образом.

Готовясь к уроку-«погружению» *на понятийном уровне*, преподаватель структурирует понятийный аппарат курса, таблицы, прорабатывает определения, формирует терминологический словарь. Он определяет место и время проведения такого занятия. На самом занятии ему отводится несколько ролей: он выступает как ретранслятор предметных знаний, методист, диспетчер, консультант. Студент воспринимает новые понятия, старается их запомнить. Роли, которые он может играть на занятии, – обучаемый, консультант, обучающий (для своих недопонимающих однокурсников).

Когда запланировано *изучение теории*, преподаватель обдумывает, как представить модель теоретических основ курса, занимается подготовкой демонстрационного материала, разработкой сценария. Студент на занятии, знакомясь с теоретическими основами курса, позже усваивает смысл услышанного и прочитанного, занимаясь при этом поисковой деятельностью.

Для *практической проработки* изучаемого преподаватель готовит дидактические материалы, разрабатывает сценарий, все необходимое для проведения групповой работы, занятия-игры. Студент занят самостоятельной познавательной деятельностью.

На *синтетическом уровне* происходит обобщение изученного. Преподаватель выбирает место и время проведения занятия, разрабатывает сценарий, готовит зачетные материалы. Студент осмысливает весь курс занятий, формируя комплексное представление о своей будущей специальности.

Известны так же три модели «погружения» в предмет: уровневая, тематическая и смешанная.

Уровневое «погружение» предполагает, что на каждом занятии изучается весь программный материал, но только на одном из уровней учебной деятельности: понятийном, теоретическом, практическом или синтетическом. Таким

образом, для освоения всего материала нужны четыре уровневых «погружения».

Тематическое «погружение» предполагает, что на каждом занятии изучается только одна из тем программного материала, но любое «погружение» включает уже все четыре уровня освоения знаний.

Смешанное «погружение» представляет собой комбинацию элементов первых двух моделей. На первом «погружении» идет освоение основных понятий всего курса (как и в первой модели), на втором и третьем «погружениях» чередуются теоретические и практические занятия по отдельным разделам курса (элементы второй модели). Четвертое «погружение» отдано обобщению (этот элемент входит в каждую модель).

В литературе приводятся различные способы организации коллективного обучения в режиме «погружения», посредством которого студенты получают возможность упорядочить отрывочные первичные представления о профессии, развить навыки групповой работы (внутренняя адаптация), за счет обмена мнениями формировать более полное представление о своей будущей специальности.

Существуют и другие педагогические технологии, которые будут релевантными для интенсивного введения в специальность первокурсников. Причем ускоренное введение в специальность студентов должно проводиться преподавателями, прошедшими специальную подготовку и стажировку по интенсивным методикам преподавания. Между тем, как показывает практика, абсолютное большинство молодых преподавателей вузов не владеют ими. Они порой даже не слышали о методах «интенсивного» обучения.

«В деле воспитания процессу саморазвития должно быть отведено самое широкое место. Человечество всего успешнее развивалось только путем самообразования».

Г. Спенсер

Тема 3. Работа со способными и талантливыми студентами

3.1. Актуальность и проблематика работы со способными и талантливыми студентами

Актуальность подготовки элитных специалистов. Тенденции и направления развития инженерного образования во всем мире обусловлены изменениями характера и содержания общественного производства, научно-техническим и социально-экономическим прогрессом. В связи с лавинным распространением высоких технологий и наукоемких экономик усиливается процесс интеллектуализации производительных сил. Становятся востребованными специалисты нового типа, готовые к непрерывному самообразованию и инновационной деятельности, способные мыслить системно и оценивать качество своей деятельности.

В современных условиях интеллектуальный потенциал общества и его технической элиты становится важнейшим двигателем прогресса. Поэтому учебная работа со способными и талантливыми студентами должна иметь своей целью подготовку специалиста качественно нового типа. Вырастить элитного специалиста – значит подготовить мастера своего дела, организатора производства, исследователя, человека высокой профессиональной и личностной культуры.

Правовые основания работы. Работа вузов со способными и талантливыми студентами в России ведется на основании Приоритетного национального проекта в сфере образования «Государственная поддержка способной и талантливой молодежи» утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 05.10.2005 г. № 250, а также в соответствии с концепцией федеральной целевой программы «Молодежь России на 2006–2010 годы», постановлением правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг.», постановлением правительства РФ от 14 февраля 2006 г. № 89 «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы» и другими нормативно-правовыми документами, регламентирующими работу в рамках национального проекта «Образование».

В стратегии государственной молодежной политики приоритетное направление «Вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития в России» осуществляется путем реализации следующих проектов:

а) Российская молодежная информационная сеть «Новый взгляд», призванная информировать молодых жителей страны о возможностях организации своей жизни в обществе, формировать образ успешного россиянина;

б) «Доброволец России», призванная вовлечь молодежь в социальную практику и деятельность институтов гражданского общества;

в) «Карьера», призванная формировать навыки построения карьеры и эффективного продвижения молодых людей на рынке труда и др.

Приоритетное направление «Развитие созидательной активности молодежи» реализуется в проектах:

а) «Команда», призванном предоставить молодым людям возможность проявить свою активность в общественной жизни и освоить навыки самоорганизации;

б) «Успех в твоих руках», призванном выявлять и продвигать талантливую молодежь и продукты ее инновационной деятельности.

В качестве примера мероприятий федерального уровня по работе со студенческой молодежью укажем на VI Всероссийскую выставку научно-технического творчества молодежи НТТМ-2006, организованного министерством образования и науки РФ, правительством Москвы, ОАО «Государственное акционерное общество «Всероссийский выставочный центр», Советом ректоров вузов Москвы и Московской области, которая проходила с 20 по 24 июня 2006 г. в Москве. В ее работе приняли участие молодые люди из 48 регионов России в возрасте от 12 до 27 лет. К защите в Научный комитет было представлено 712 проектов по научным направлениям: технические, естественные, экономические и социально-гуманитарные науки. Участники выставки побывали на экскурсиях в «Исследовательском центре им. М.В. Келдыша», «Курчатовском институте», ГКНПЦ им. М.В. Хруничева, Центре подготовки космонавтов им. Ю.А. Гагарина, Институте общей генетики им. Н.И. Вавилова РАН, Центральном музее военно-воздушных сил.

Задачи по работе вуза со способными и талантливыми студентами.

Представляется, что основными задачами по работе вуза со способными и талантливыми студентами должны стать следующие:

а) специфическая организация их учебной деятельности;

б) приобщение их к научной деятельности и инженерному творчеству с первого курса;

в) мотивация их к учебе, научной деятельности и инженерному творчеству посредством рейтинговой системы контроля успеваемости;

г) формирование лидерских качеств у этой категории студентов;

Подобные меры составляют основу внутривузовского социального маркетинга, позволяя вовлекать в свою орбиту остальных студентов.

Проблематика обучения способных и талантливых студентов. На пути решения задачи обучения способных и талантливых студентов встают серьезные проблемы, вызванные следующими противоречиями и трудностями. Главное из них возникло между усиливающимися процессами интеллектуализации сферы производства и отставанием инженерного образования в плане подго-

товки специалистов, адекватных современным требованиям науко- и интеллектуалоемких производств. Это противоречие конкретизируется в более частных проявлениях:

а) противоречие между требованиями, которые предъявляют к интеллектуальной сфере будущих инженеров современные науко- и интеллектоемкие производственные технологии, и сложившейся в вузах практикой подготовки специалистов, при которой развитие интеллектуальных умений происходит не достаточно целенаправленно, на эмпирическом уровне;

б) противоречие между объективной потребностью современной образовательной практики в систематическом и целенаправленном формировании интеллектуальных умений студентов и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ проектирования системы интеллектуально-развивающего обучения;

в) противоречие между необходимостью в формировании самоактуализации специалиста, способного к самообразованию, саморазвитию, самоуправлению и недостаточным вниманием к технологиям обучения студентов, технологиям их саморазвития и самообразования.

Привыкнув запоминать ответы на вопросы без должного осознания их сущности, вчерашний выпускник школы оказывается в затруднении, когда от него требуется мысленно охватить какой-то раздел и выбрать из него то, что требуется в билете. У абитуриентов не складывается целостного представления об изучаемой дисциплине, а несистемный характер знаний приводит к неспособности применить их, к их быстрой утрате и тем самым создает серьезные затруднения при дальнейшем изучении предмета.

Известно, что профессиональные инженерные знания должны базироваться на школьных физико-математических знаниях учащихся, являющихся фундаментом большинства технических дисциплин.

Между тем наблюдения за ходом учебно-воспитательного процесса показывают, что модернизация программ по физике и математике привела к такой ситуации, когда современный школьник практически не знакомится с обобщенными физическими знаниями на уровне физической картины мира, в его математической подготовке нет обобщенных математических представлений, отчего математика предстает набором отдельных фрагментарных рецептов по решению ряда локальных практических задач. Еще хуже дело обстоит с преподаванием черчения.

Выход из такого положения можно искать, прежде всего, в постановке вопроса о восстановлении объема нагрузки по этим дисциплинам, а также об их изучении в системе допрофессионального образования, в частности на подготовительных курсах технических вузов.

Действительно, анализ традиционной вузовской системы обучения показывает, что процессу становления важнейших интеллектуальных качеств будущих инженеров по-прежнему не уделяется достаточно внимания, что приводит не только к замедленному темпу в их формировании, но и к появлению у студентов нерациональных способов умственной деятельности.

В большинстве вузовских учебников и задачников содержится материал, в котором психологическая нагрузка падает преимущественно на восприятие, опознание, память, воспроизведение и самые простые мыслительные операции, да и те преимущественно выполняются по образцу. Более сложные виды интеллектуальной деятельности, как правило, не являются предметом освоения.

Следовательно, проблема целенаправленного формирования интеллектуальных качеств и эффективных способов учебно-познавательной деятельности, несмотря на то, что она созвучна целям вузовского образования, отодвинута в массовой практике обучения на второй план и по-прежнему остается лишь декларацией.

3.2. Организация учебной деятельности способных и талантливых студентов

Современные подходы к высшему образованию. В современных условиях Министерство образования и науки РФ предполагает осуществлять работу со способными и талантливыми студентами по двухуровневой схеме. Сначала все студенты заканчивают (на платной или бюджетной основе) четырехгодичное обучение по курсу бакалавриата, а потом наиболее способные и талантливые из них (на обязательной платной основе) могут продолжить обучение по двухгодичному курсу магистратуры. В случае, когда единственным критерием результативности образовательной деятельности вуза служит получение прибыли, это начинание приведет к социальной селекции студентов не по их одаренности и увлеченности, а по состоятельности их родителей.

Тем не менее, Минобрнауки РФ утверждает переход от *парадигмы квалификации*, заключающейся в формировании у студентов ЗУН, к *парадигме компетенций*, что, по мнению идеологов реформы образования, должно способствовать разрешению многих проблем и предложить достойный ответ на вызовы современности.

Компетентностный подход. В русском языке существуют два хоть и близких, но значительно отличающихся понятия: *компетенция* и *компетентность*. Под **компетенцией** понимают либо круг полномочий, предоставленный определенному должностному лицу законом, уставом или иным актом, либо комплекс знаний, умений, опыта в той или иной области. Во втором значении понятие компетенции сближается с тем, что называется ЗУН.

Компетентность же определяет способность специалиста применить указанную компетенцию в своей профессиональной сфере в зависимости от складывающейся в ней ситуации. Другими словами, виды компетентности есть мотивированные способности специалиста. Этимология компетентностного подхода проистекает именно от понятия «компетентность».

Несмотря на это, на практике прижился именно термин «компетенция», который вошел во все Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения. Возможно, это связано с обычной для английского языка неразведенностью близких, но не тождественных для русского языка понятий «компетентность» и «компетенция» (оба они переводятся одним сло-

вом как *competence*, которое и послужило прообразом русских слов). А может быть, этот вариант проще для произношения. Вне зависимости от причин будем вслед за адептами этого подхода употреблять слово «компетенция».

Компетентный подход в образовании имеет целью достижение интегрированного результата – компетентности – через приобретение соответствующих компетенций, и поэтому соотносим не только с профессионально-практическими, но и с гуманистическими ценностями образования. Этот подход призван подготовить компетентного специалиста, способного адаптироваться к произвольным профессиональным условиям и изменениям на национальном и мировом рынках труда.

В ходе работы программы TUNING («Настройка образовательных структур»), в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран Европы, подписавших Болонскую декларацию, было выделено несколько групп компетенций.

Во-первых, это *общие компетенции*, к которым относятся инструментальные, межличностные и системные разновидности:

1. Инструментальные компетенции включают *когнитивные способности* (способности к пониманию и использованию идей и соображений); *методологические способности* (способности к пониманию и управлению окружающей средой, организации времени, выстраиванию стратегии обучения, принятию решений и разрешению проблем); *технологические умения* (умения, связанные с использованием техники), *компьютерные навыки* и способности информационного управления; *лингвистические умения, коммуникативные компетенции*.

Говоря более конкретно, инструментальные компетенции предполагают у профессионала: способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательную подготовку по основам профессиональных знаний; письменную и устную коммуникацию на родном языке; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); умения решать проблемы и принимать решения.

2. Межличностные компетенции, т.е. индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, с критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Говоря более конкретно, межличностные компетенции предполагают у профессионала: способность к критике и самокритике; навыки межличностных отношений; способность работать в интернациональной команде; способность общаться со специалистами из других областей; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия; способность работать в международной среде; приверженность определенным этическим ценностям.

3. Системные компетенции, предполагающие сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее «за деревьями видеть лес», т.е. воспринимать,

каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

Говоря более конкретно, системные компетенции предполагают у профессионала: способность применять знания на практике; способность учиться и адаптироваться к новым ситуациям; способность работать самостоятельно; умение разрабатывать и управлять проектами; обеспечивать качественное выполнение своей работы.

Во-вторых, это *специальные (профессиональные) компетенции*, которые зависят от ступени подготовки выпускника вуза (бакалавр, магистр).

Бакалавр обязан: знать основы и историю своей основной дисциплины; ясно и логично излагать полученные базовые знания; оценивать новые сведения и интерпретировать их в контексте этих знаний; понимать общую структуру данной дисциплины и взаимосвязь между подчиненными ей дисциплинами; понимать и уметь применять методы критического анализа и развития теорий; точно реализовывать присущие дисциплине методики и технологии; оценивать качество исследований, относящихся к дисциплине; понимать смысл экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Магистр обязан: обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, трактовками, методами и технологиями; уметь практически осмысливать и объяснять новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне; быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию; демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной; обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

Так выглядят конкретные критерии подготовки современного профессионала. Очевидно, что они задают нижнюю планку требований, которые можно предъявить к способным и талантливым студентам, поскольку им должен отвечать обычный (в том числе и не талантливый) работник.

Таким образом, содержание высшего образования, помимо общенаучной и специальной подготовки, предусматривает реализацию целого комплекса формирующих личность мер, например, таких:

а) развитие у студентов критического, аналитического, проблемного и диалогического мышления;

б) совершенствование способностей к стратегическому целеполаганию и сценарному анализу;

в) закрепление навыков организационно-командного и межличностного группового взаимодействия;

г) развитие навыков инновационной деятельности и опыта принятия решений в условиях нарастания неопределенности;

д) получение навыков критического и рефлексивного осмысления глобальных проблем современности.

Между тем, как видно из перечисленных компетенций, новый подход не нацелен на формирование креативной, творческой личности, востребованной инновационной экономикой. Он готовит грамотных исполнителей. В большей мере это касается бакалавров, в меньшей – магистров. Особенно настораживает утилитарный, рецептурный, фактуальный характер передаваемых знаний. Но что хорошо для будущих практических работников – бакалавров, то неприемлемо для специалистов творческой направленности, призванных порождать инновации в своей профессиональной сфере, – магистров.

Не случайно известный методолог науки Н.Н. Страхов разделял науки на *чистые* (фундаментальные) и *практические* (прикладные), считая целесообразным изучать в школах лишь первые. Он замечал по этому поводу, что «если мы ждем от естественных наук только приложений и практических указаний, то преподавание должно провести совершенно другим путем. Чтобы учащиеся могли извлекать пользу из своих познаний, нужно вместо зоологии преподавать скотоводство, вместо ботаники – садоводство, вместо минералогии – горное дело, вместо химии – технологию и т.д. И при том преподавание должно сопровождаться практическими упражнениями». В определенной мере такая развилка, видимо, и послужила причиной для разделения в XIX в. средней школы на гимназии и реальные училища.

Особенно удивляет последовательный характер подготовки сначала бакалавров, а потом уже из них – магистров. Ведь нельзя же, разгадывая кроссворды, научиться писать стихи. Будущие элитные специалисты должны обучаться параллельно с бакалаврами, по другим программам. Очевидно, что практическая направленность и значительное сокращение времени на подготовку бакалавров не дает ни фундаментальности, ни системности, ни методологичности, которые должны пронизывать весь учебный процесс с самого начала обучения будущих магистров.

Поэтому ниже предложены такие организационные решения, которые ориентированы на подготовку не обычных, а элитных специалистов для инновационной экономики.

Образовательные стратегии. В условиях перехода к подготовке элитных специалистов, на наш взгляд, необходим отказ от утилитарности, рецептурности и фактуальности в общем и профессиональном образовании в пользу образовательных стратегий, ориентированных в первую очередь на способных и талантливых школьников и студентов. Среди них: стратегии *фундаментализации, систематизации, методологизации и технологизации* учебного процесса. Тем более что при лавинном нарастании знаний эти стратегии позволят повысить компактность их организации в памяти студентов за счет ограничения частностей, лучшего структурирования, самостоятельного наращивания их объема в рамках определенной системы, способности делать частные выводы, исходя из общих принципов и т.д. В противном случае ни 11, ни 12 лет обучения в школе не хватит для их освоения на довузовской стадии обучения.

Стратегия фундаментализации предполагает освоение наиболее фундаментальных знаний, лежащих в основе всех инженерных и прикладных дисциплин. Известно, что на слабом фундаменте прочного здания не построить. Еще Гельвеций отмечал, что, *знание некоторых принципов легко возмещает незнание некоторых фактов*. Это другой способ «за деревьями увидеть лес», естественным образом связанный с двумя предыдущими. Как писал древнегреческий поэт Архилох: *«Много истин знала лиса, но мудр был еж: он знал одну, но великую истину»*.

Н.Н. Страхов резко выступал против фактуальности изучаемого материала, подмене знания сущности запоминанием данных, акцентированием внимания на эмпирической, а не на теоретической и методологической стороне обучения. Он не принимал фактов без их объяснения, интерпретации, обобщения, систематизации и классификации. Мало того, что заучивать собрание сухих фактов – дело утомительное и неинтересное, лишённые системы и обобщения, они быстро забываются. Ими трудно манипулировать, а нагромождать новые сведения, приобщая их к уже запомненному без руководящих принципов, – малоэффективно: это будет не система знаний, а захламленный склад разрозненных фрагментов. Даже в математике и физике важны не запоминание уравнений или теорем самих по себе (все равно они забудутся, а в повседневной жизни и вовсе не пригодятся), а умение строго мыслить, анализировать и делать выводы.

Стратегия систематизации предполагает обращение не только к содержательной стороне знания, но и к формам его организации. Ведь в лавинно и хаотично нарастающем море знаний будущему специалисту необходимо как-то ориентироваться. Поэтому оно должно быть приведено в некоторую систему. Традиционное предметное деление знаний по различным направлениям науки далеко не единственная форма их организации. С другой стороны, важно также показать и иерархию уровней обобщения научных знаний.

В первом случае их синтез осуществляется посредством пограничных дисциплин. Во втором – с помощью обобщающих дисциплин: наличием фундаментальных наук, современных концепций естествознания, философии природы.

Во многом требования системности в преподавании основных дисциплин соблюдены. Так, например, изучение математики, русского языка и литературы, осуществляемое в младших, средних и старших классах средней школы, построено от простого к сложному, от наглядного к мысленному, от содержательного к формальному, от частного к общему. Аналогично организовано освоение курсов естественных наук: основы естествознания → I цикл естественных наук (физика, химия, биология) → II цикл тех же естественных наук. Вместе с тем, стоило бы в дополнение ко II циклу ввести обобщающую синтетическую дисциплину – *современные концепции естествознания*, которая пока преподаётся в вузах, но только для гуманитарных специальностей.

Применение системного подхода позволит систематизировать старые знания по-новому. В частности, это касается многочисленных законов, начал, принципов, правил, закономерностей различного типа.

Так, по мнению К.К. Гомоюнова, в научном знании существует два типа законов – компонентные и системные. Первые регламентируют поведение компонентов независимо от структуры типовой системы (предмета) данной науки, вторые – определяют структуру безотносительно к ее компонентному составу. В электротехнике, например, системными являются законы Кирхгофа, а компонентными – законы, описывающие электромагнитные явления в резисторах (закон Ома для участка цепи), катушке индуктивности, конденсаторе, полупроводниковом диоде (формула Шоттки), полупроводниковом транзисторе (модель Эберса-Молла) и т.д. Хотя традиционно системным считают закон Ома, с которого и начинают изучение прохождения электрического тока.

Аналогичное положение, продолжает автор, сложилось и в механике. Системными считают законы Ньютона, видимо, потому, что они сформулированы исторически раньше других. На самом же деле системным служит принцип Д'Аламбера, из которого путем конкретизации условий и характера движущихся тел получают компонентные законы – Ньютона (поведение инерционного твердого тела), Гука (поведение упругого тела), Стокса (поведение вязкого тела) и т.д.

Следует заметить, что системность законов Кирхгофа и принципа Д'Аламбера носит различный характер. Первый является законом более высокого структурного уровня (при ранжировании в шкале «часть – целое»), а второй – законом более высокого яруса абстрагирования или общности (при ранжировании в шкале «род – вид»).

В связи с этим необходима серьезная работа как по систематизации знаний в пределах существующих курсов, так и по введению соответствующих синтетических дисциплин, структурирующих и обобщающих получаемые знания. Только тогда ими можно легко и оперативно пользоваться в профессиональной деятельности. *Ведь плохо уложенное – считай, потерянное.*

Стратегия методологизации предполагает усиление внимания не просто к передаче студенту суммы знаний, но и к методам работы над ними, к умению организовывать свою учебную деятельность, рефлексировать и критически анализировать свои недостатки и их причины. Методологизация обучения подразумевает освоение, систематизацию и осознанное применение различных методологических средств (принципов, подходов, методов, методик, приемов, способов, стилей).

С сожалением приходится констатировать, что внимания методологической стороне обучения в вузах уделяется непростительно мало. Возможно, это связано со сравнительно недавней институализацией методологии, с поздним формированием методологизма как способа научной рефлексии. Ведь как решаются задачи по математике, физике, химии? «Набиванием руки», многократным повторением их в надежде, что понимание способа решения придет само собой, как в детстве приходит умение говорить или думать.

Сами методы в виде алгоритмов и инструкций априорно почти не объективируются, не исследуются, не сравниваются по эффективности, а учебный процесс не рефлексивируется, потому его продуктивность крайне низка.

Известно, физик-теоретик, общественный деятель, академик АН СССР, трижды Герой Социалистического Труда, один из создателей водородной

бомбы в СССР А.Д. Сахаров в детстве не просто стремился решить каждую задачу, он искал различные методы их решения и находил среди них лучший.

В.И. Гинецинский дает образчик такого подхода, когда приводит девять способов доказательства теоремы Пифагора и разбирает особенности каждого из них, последовательно рассматривая ее в лингвистическом, гносеологическом, логическом, математическом и педагогическом аспектах. Это уже творчество второго порядка. Ведь решение задачи существующими методами – это образчик *репродуктивного* типа мышления, а для специалиста-инноватора нужен *продуктивный* тип.

Тем более, как отмечалось выше, инженеру приходится чаще иметь дело не с задачами, а с проблемами, для решения которых не существует готовых алгоритмов и методик (их еще надо найти). «Во всех высших отраслях знания, – писал Томас Бокль, – самую большую трудность представляет не открытие фактов, а открытие верного метода, согласно которому законы и факты могут быть установлены». Поэтому деятельность инженера по разрешению проблем служит примером творческого подхода, который должен быть присущ способным и талантливым студентам, готовым к инновационной деятельности.

В связи со сказанным особую важность приобретает освоение методологии как теории мыследеятельности, поскольку от умения решать проблемы, зависит эффективность работы руководителя, ученого, инженера, изобретателя.

Таким образом, важнейшим условием успешной подготовки способных и талантливых студентов является умение создавать новые методы деятельности, причем не только в учебной, но и в профессиональной сфере. С этой целью студентам, ориентированным на творческий характер будущей работы, необходимо овладеть средствами индивидуального и коллективного решения проблем: методом «мозгового штурма», методом эвристических вопросов, методом проектов, методом синектики, методом экспертного опроса, методом Дельфи и др. Все они носят эвристический характер и являются, по сути, не способами получения гарантированного решения, а, скорее, формами организации его поиска.

Другим направлением методологизации, как стратегии улучшения образования, служит терминологическая систематизация в изучаемых дисциплинах. Например, в химии сохранились устаревшие понятия («орбиталь», «средство электрону» и т.п.), аналоги которых в атомной и молекулярной физике звучат совсем по-другому. Да и в самой физике существует большое терминологическое разнообразие для обозначения объектов одного и того же типа (например, *принцип* наименьшего действия, *закон* Кулона, первое *начало* термодинамики, второе *правило* Кирхгофа, *уравнения* Максвелла).

Как отмечал основатель теории систем и системного подхода А.А. Богданов, при грамотной методологизации станет видно сходство методов, традиционно считавшихся прерогативой отдельных наук, а потому и называвшихся в них по-разному. Например, много общего можно увидеть в методологии физического, химического или технического эксперимента, в организации наблюдения и анализа экспериментальных данных и т.п.

Поэтому перевод обучения на новый ярус рефлексии позволит вести его более компактно – подход к обучению сменится с экстенсивного на интенсивный. Кроме того, это станет еще одним способом преодоления информационного бума в современной науке и производстве.

Особое положение занимает **стратегия технологизации**, что вызвано ее двойственным назначением. С одной стороны, она является стержневым средством организации обучения бакалавров, с другой стороны, играет вспомогательную роль в подготовке магистров. Дело в том, что технология служит лапидарным, практическим, стандартизованным, объективированным и формальным выражением методологии. И в этом смысле она имеет хорошие шансы на реализацию многих нетворческих процедур, не требующих уникальности подхода и креативности работника. С другой стороны, технологизация всякой деятельности резко повышает ее эффективность, делает легко осваиваемой, широко тиражируемой, снижает требования к интеллекту и образованию работника, т.е. может носить массовый характер.

Вместе с тем никто не будет отрицать наличия мощной тенденции к стандартизации, унификации, типизации, и, как следствие, к технологизации различных сфер деятельности, причем не только индустриального производства.

Стало естественным продолжать эту тенденцию и в социально-гуманитарную сферу. Появились и множатся социальные, организационные, управленческие, педагогические, образовательные технологии. Современное обучение немислимо без соответствующих образовательных стандартов, все шире в учебный процесс внедряются информационные технологии, учебные программы строятся по модульному принципу и т.д. Особую важность для подготовки элитных специалистов приобретают прогрессивные педагогические технологии, примеры которых приводятся ниже.

Попутно отметим, что сейчас наступило время, когда уникальные *единичные* изделия (например, запущенный 10 сентября 2008 г. в Женеве Большой адронный коллайдер или Международная космическая станция) требуют технологичного (стандартного, *серийного*) подхода. В этом состоит одно из противоречий современной инженерной деятельности.

Во многом похожие проблемы встают и перед социальными проектировщиками, разрабатывающими сложные общественные, гуманитарные проекты (например, проект устойчивого развития общества или выстраивания многополярного мира).

Значительный вклад в методологию социально-технологического подхода внесли Н.С. Данакин, В.С. Дудченко, Л.Я. Дятченко, Г.Т. Галиев, В.М. Герасимов, А.К. Зайцев, В.Н. Иванов, Г.И. Иконникова, И.А. Ильяева, Г.А. Котельников, В.Н. Макаревич, М. Марков, И.И. Мирошниченко, Г.Д. Никредин, В.И. Патрушев, В.А. Плотников, Н. Стефанов, В.Н. Уваров и др.

Хочется подчеркнуть глубокое единство этих четырех стратегий, представляющих собой, по сути, четыре аспекта единого подхода. Как тут не вспомнить проблему единства системы и метода в философии Гегеля, как не отметить, что фундаментализация знания тесно связана с восхождением на высшие ярусы аб-

стракции, являющимся важнейшим приемом философии познания и системного мышления и т.д.

Все эти стратегии образования способных и талантливых студентов носят принципиальный, конструктивный характер в отличие от так называемых программ и комплексов мероприятий (комплекс-меровый подход), сводящихся к многочисленным частностям и комбинациям известных приемов (нередко предлагаемым из желания хоть что-нибудь сделать).

Прогрессивные педагогические технологии. В качестве насущных мер, необходимых для эффективной организации учебного процесса со способными и талантливыми студентами ученые и практики предлагают в соответствии со стратегией технологизации образовательной деятельности внедрять новые **педагогические технологии**, под которыми понимается совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок. Наиболее релевантными для работы со способными и талантливыми студентами считаются следующие классы технологий.

Коммуникативно-деловые технологии призваны помочь студенту обрести навыки работы с людьми, что необходимо не только во время обучения в вузе, но и при поиске работы, при общении с будущими коллегами и подчиненными. Причем формируется умение общаться как при непосредственном очном контакте, так и заочно (посредством переписки, телефонных переговоров, через Интернет). В настоящее время такие технологии обучения реализуются в форме телемостов, телеконференций, пресс-конференций, диалогов, диспутов, дискуссий, направленных на развитие академических и научно-исследовательских компетенций, опыта совместной деятельности.

Знаково-контекстные технологии – форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Особое внимание обращается на реализацию поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры), потом к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки). Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академичного изложения научного знания.

Проективные технологии, разрабатываемые на основе концепции проективного образования (проективной педагогики), нацелены на формирование проективных компетенций посредством интеграции метода проектов с информационными технологиями. Основная цель этих технологий состоит в предоставлении студентами возможности самостоятельного обучения в процессе

решения практических задач, требующего интеграции знаний из разных предметных областей.

В основе этого класса технологий лежит *метод проектов*, который начал использоваться в обучении значительно раньше выхода в свет известной статьи У. Килпатрика «Метод проектов» (1918), в которой он определил это понятие как «от души выполняемый замысел». Будучи современником и последователем Дж. Дьюи, он предложил этот метод для реализации идей педоцентризма.

В России метод проектов был известен еще в 1905 г. В 20-е годы XX в. он получил распространение, но был существенно видоизменен, доработан и получил название «бригадно-лабораторный метод». Затем в начале 30-х годов от него отказались и реабилитировали только в середине 90-х. Сейчас метод проектов широко используется в наших школах и вузах. Он широко внедряется в образовательную практику в России благодаря благотворительной программе «Обучение для будущего».

Рефлексивные технологии представляют собой конструктивную организацию рефлексивно-оценочной и критической деятельности студентов в процессе учебы. В последнее время рефлексия получила широкое распространение и реализуется в виде упоминавшихся самотехнологий (самопознания, самоанализа, самоконтроля, самооценки и др.) в процессе профессионального роста личности. Особенно важной представляется профессиональная рефлексия, включающая умение выбирать, проектировать и реализовать профессиональные стратегии, умение осуществлять профессиональную самодиагностику, оценивать степень посильности выполнения предлагаемых и выбираемых самостоятельно профессиональных задач, обнаруживать, оценивать и фильтровать стереотипы в своей деятельности и т.д.

В настоящее время этот способ обучения еще не получил должного оформления в виде типовой педагогической технологии, но движение в этом направлении уже началось. Пока он реализуется посредством применения тренингов делового общения, в процессе личностного роста, освоения коммуникативных компетенций и др.

Проблемные технологии предполагают организацию активного взаимодействия студентов с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого они приобщаются к объективным противоречиям науки, социальной и профессиональной практики и способам их разрешения, учатся мыслить, вступать в отношения продуктивного общения, творчески усваивать знания. Стержневым понятием таких технологий является *проблемная ситуация*, с помощью которой моделируются условия исследовательской деятельности и развития мышления обучающихся. В качестве конкретных форм таких технологий отметим следующие: проблемный видеопрактикум, создание и анализ проблемных ситуаций, технологии Сократова круга и кейс-стади (cause study), «Техника аквариума», научный серпантин и др. Все они способствуют развитию критического и креативного профессионального мышления, формируют навыки научно-практической, исследовательской деятельности.

Акмеологические технологии ориентируют человека на достижение максимально возможного состояния в процессе его профессионального самосовершенствования. Включают в себя аутогенную тренировку, методы активизации резервных возможностей личности и творческой деятельности, использование неосознаваемой психической активности, функциональной музыки и т.п.

Эвристические технологии предполагают непрерывное открытие нового, конструирование студентом собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Технология имеет различные модификации: по форме (например, эвристическая беседа), по методу (например, метод мозгового штурма), по преследуемым целям (например, творческое развитие учащихся). Прообразом эвристического обучения является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к порождению новых знаний.

Ноогén – образовательная технология, по *форме* основанная на разработанных Г.П. Щедровицким организационно-деятельностных играх, а в качестве *содержания* использующая решение задач на онтологическое моделирование (создание возможных миров, например: «Построить механику в мире с двумя перпендикулярными временами», «Построить мир, в котором есть язык, а в языке нет названий», «Построить позиционную систему счисления с ненатуральным основанием» и т.п.).

Педагогическая группа «Нооген» возникла в 1988 г. в рамках Красноярской летней школы, а впоследствии в виде нескольких самостоятельных авторских школ в городах Красноярск и Новосибирск. Название технологии совпадает с названием одного из космических кораблей в романе И.А. Ефремова «Час Быка» и переводится с греческого языка как «Рождающий разум». Нооген является технологией дополнительного интенсивного образования.

Информационные технологии – технологии, основанные на широком использовании современной компьютерной техники и средств телекоммуникации (мультимедиа, Интернет, телеконференции, видеоконференции, дистанционное обучение, автоматизированные тесты, использование мобильной коммуникационной техники, современная оргтехника).

В педагогической литературе предлагается большое количество и других инновационных и развивающих технологий, например, технологии интеллектуально-развивающего обучения, дополнительного образования, формирования двойной компетентности и др.

Модели обучения. Академическая деятельность предполагает применение различных моделей обучения, ориентированных на развитие интеллектуальных способностей. Среди них:

1. *Свободная модель* максимально учитывает инициативу студента, его самостоятельность, предоставляя ему свободное расписание. Студент самостоятельно определяет интенсивность и продолжительность занятий, самостоятельно выбирает средства обучения, источники нахождения информации, способы ее перевода в знания.

2. *Диалогическая модель* помещает в центре внимания педагога целенаправленное развитие интеллекта студентов. С этой целью используется концепции диалога культур, диалога идей, диалога теоретика и практика, диалога способов познания, доказательств, создаются условия для индивидуального интеллектуального творчества.

3. *Личностная модель* нацелена на общее развитие студента, в том числе развитие его познавательных, эмоциональных, волевых, нравственных и эстетических возможностей. Обучение строится на основе таких принципов, как работа на высоком уровне трудности; быстрый темп обучения; приоритет дедуктивного способа мышления (овладение теоретическими знаниями на начальном этапе познания); формирование ценностной картины мира (единство социально-гуманитарного, естественнонаучного и искусственно-технического ее аспектов).

4. *Обогащающая модель* ориентируется на интеллектуальное воспитание и реализуется посредством актуализации и усложнения ментального (умственного) опыта студента. Она предполагает активное использование заданий для самостоятельной работы, имеющих повышенный уровень сложности, применение разнообразных интеллектуальных приемов, создает условия для индивидуализации учения на основе специфических способностей студентов.

5. *Структурно-развивающая модель* направлена на расширение арсенала интеллектуальных умений: анализа, синтеза, обобщения и конкретизации, систематизации и типологизации, свертывания и развертывания информации и др. В рамках модели предполагается овладение новыми способами представления информации, создания вторичных документов (реферирование, аннотирование статьи, подготовка тезисов, выступление с докладом) и т.д.

6. *Активизирующая модель* направлена на повышение уровня познавательной активности посредством включения проблемных ситуаций, опоры на познавательные потребности, на средства повышения учебной мотивации и др.

В качестве отдельных мероприятий можно указать на реализацию следующих возможностей: расширение перечня дополнительных квалификаций, специализаций, соответствующих интересам, запросам одаренных студентов; привлечение ведущих ученых и практиков к чтению лекций и спецкурсов для студентов; использование разных видов организации лекций: лекция-дискуссия, лекция-визуализация, лекция «вдвоем», лекция-пресс-конференция, лекция-консультация, лекция-диспут, управляемая лекция; привлечение талантливых студентов к разработке учебно-методических комплексов, к внедрению инновационных технологий (проективных, рефлексивных, позитивно-исследовательских); разработка системы заданий для самостоятельной работы повышенной сложности; перенесение акцента с разработки проблем обучения на разработку вопросов организации самостоятельной работы и т.д.

Существуют и другие подходы, стратегии, технологии, модели образования и россыпь частных методик, которые можно применять при подготовке способных и талантливых студентов, но, как говорил Козьма Прутков: «*Нельзя объять необъятное*».

*«Можно привести лошадь к водопою,
но нельзя заставить ее пить».*

Английская пословица

Тема 4. Мотивация способных и талантливых студентов к учебе, научной деятельности и инженерному творчеству

Понятно, что даже сверходаренный школьник, самый талантливый студент и очень способный работник могут оказаться ленивыми, не имеющими четкой цели в жизни, не умеющими мобилизовать себя, быть слабовольными и пассивными. В этом случае «дар бесценный» пропадет втуне. Поэтому для реализации возможностей, потенций, способностей требуется мотивация, причем не только внешняя, но и внутренняя. Лучше, если за время обучения в школе у молодого человека сформировалась действенная мотивационно-волевая сфера, но даже если этого не случилось, необходимо принимать внешние меры, мотивирующие студента к освоению профессии.

Таких мер, организованных в форме образовательных технологий существует множество. Опишем только две из них: технологию мотивации посредством контроля успеваемости студентов и технологию мотивации путем общения их к творческим видам деятельности.

4.1. Мотивация студентов путем контроля их успеваемости

Актуальность введения рейтинговой системы контроля успеваемости студентов. Как отмечают многие авторы, система контроля знаний в вузах в настоящее время вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов. Главный ее недостаток очевиден – она никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе студентов.

Ко второму курсу студенты начинают понимать, что домашние задания совсем необязательно сдавать в срок, что можно все принести и сдать в последнюю неделю. Такая штурмовщина не только многократно усиливает нагрузку на преподавателя и студента в конце семестра, но и имеет своим результатом непрочные знания. Об этом красноречиво свидетельствует оценка «остаточных знаний», осуществляемая путем централизованного компьютерного тестирования в масштабах всей страны, и контрольные работы по отдельным дисциплинам, проводимые в вузах. Так, например, в некоторых вузах контрольные работы по математике, которые проводятся на втором и на старших курсах, показывают, что на втором курсе студенты помнят только 20 % материала первого курса и еще меньше – на старших.

Второй недостаток существующей системы заключается в том, что она усредняет всех: и студент, сдавший все контрольные мероприятия досрочно, и студент, сдавший их лишь в зачетную неделю, формально одинаково успевают. При этом окончательная оценка по предмету (после экзамена) никак не учиты-

вает «предысторию» и содержит существенный элемент случайности. Это ослабляет момент соревновательности среди студентов.

Третий недостаток сводится к невозможности тотального промежуточного контроля усвоения всеми студентами всех тем. Да и итоговой контроль носит тематически выборочный характер, в нем велик элемент «везения», случайности. Совершенно разный эффект получается для того, кто выбрал экзаменационный билет на единственную выученную тему, и для тех, кто выбрал билет на единственную не выученную.

Четвертый недостаток – субъективность (а возможно, и предвзятость) преподавателей, каждый из которых использует индивидуальные критерии оценки, не совпадающие с критериями других, порой даже не всегда четко осознаваемые и не эксплицируемые.

Кроме того, в последнее время получает все более широкое и явное выражение тенденция сокращения аудиторной нагрузки. Так, например, по рекомендациям Минобрнауки РФ, выдвинутым только в 2002 г., недельная аудиторная нагрузка должна была быть сокращена до 23–25 часов на младших курсах и до 18–20 часов на старших в пользу развития форм *самостоятельной работы студентов*. В 2008 г. в связи с кризисным положением в системе высшего образования такое сокращение стало одним из важнейших решений по преодолению кризиса.

Интересы Минобрнауки РФ, а вслед за ним и руководства вузов здесь очевидны: сократить расходы на подготовку студентов за счет снижения зарплаты преподавателей; и за счет снижения нагрузки на преподавателей привести их количество в соответствие с нормативом; освободить аудиторный фонд, который оказался недостаточным для приема необоснованно большого количества студентов.

Между тем посещаемость лекций редко превышает 70%. Кроме того, многие студенты вынуждены подрабатывать во время учебы, некоторые из них обзаводятся семьями, а другие считают себя достаточно подготовленными и легкомысленно относятся к дальнейшей учебе в вузе. Поэтому такое сокращение объема аудиторных занятий усугубляет и без того непростую ситуацию с успеваемостью.

В реализации одной из важнейших задач модернизации системы образования – повышении качества профессиональных знаний – свою положительную роль может сыграть рейтинговая система контроля успеваемости студентов. В настоящее время эта система не приобрела еще широкого распространения, и лишь отдельные вузы приняли ее как основополагающую в своей учебной деятельности.

Необходимость введения новых форм контроля знаний студентов вызвана целым рядом причин:

а) необходимостью преодоления недостатков действующей системы, пришедшей в противоречие с изменившимися условиями и требованиями к подготовке современных специалистов;

б) непрерывным сокращением доли аудиторных занятий и возрастанием объема самостоятельной работы студентов;

в) наличием целого ряда преимуществ в организационно-методическом, социально-психологическом и финансово-экономическом планах, которые сулит переход к новым формам контроля;

г) массовой компьютеризацией образования, появлением большого количества тестов и формальных методик оценки различных показателей образовательной деятельности, что позволяет ставить вопрос о формировании прогрессивной технологии учета успеваемости.

Кроме того, предлагаемая система рейтингового тестирования позволяет на единой методической, концептуальной и организационной основе ставить вопрос о квалиметрическом подходе к оценке успеваемости студентов, профессиональной компетентности преподавателей, результативности работы отдельных кафедр в составе вуза, эффективности вузов различного профиля в масштабах всей страны.

Нормативно-правовое основание системы. В 2002 г. для организации эксперимента по внедрению в вузах рейтинговой системы был подготовлен и утвержден приказ Минобразования РФ от 11.07.2002 г. № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов». Приказом был определен круг вузов, участвующих в эксперименте и утверждены методические рекомендации по созданию единой модели рейтинговой системы в вузах России.

Для обеспечения введения рейтинговой системы были поданы предложения о включении соответствующих научных проектов в программу «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования на 2003–2004 гг.» (подпрограмма 1 «Научное и научно-методическое обеспечение функционирования и развития системы образования»). Подготовлено распоряжение Минобразования России от 10.12.2002 г. № 1306-14 «Об утверждении графика проведения семинаров по реализации рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов», обеспечивающее широкое распространение вышеупомянутой методики в вузах. Семинары планировалось провести в четырех регионах России (Центральном, Южном, Дальневосточном, Уральском).

Принципы организации системы. Рейтинговая система, как специализированная технология, реализуется в соответствии с принципами: объективности, модульности, стандартизации, робастности, полноты, сочетаемости с традиционной системой и некоторых других.

Принцип объективности означает, что оценка всех студентов по всем темам осуществляется посредством единых критериев с минимальным присутствием субъективного фактора, связанного с личностными особенностями преподавателя.

Принцип модульности предполагает, что не только сама система, но и контролируемые знания разбиты на учебные модули (дидактические или зачетные единицы), усвоение каждого из которых необходимо оценить. При рациональ-

ном разделении дисциплины на модули возможно ее усвоение каждым обучающимся самостоятельно.

Принцип стандартизации декларирует максимальное единообразие всех технологических процедур, оцениваемых параметров, способов представления данных и т.д.

Принцип робастности (англ. robustness образован от robust – крепкий, грубый) означает устойчивость функционирования системы при поступлении на ее вход ошибочных данных, возможность сохранения эффективности ее работы в условиях помех и требует, чтобы система была защищена от ошибочных или умышленных действий студента, преподавателя, методиста, от другого вида возмущений.

Принцип полноты является важнейшим требованием системного подхода, согласно которому рейтинговая система оценок должна реализовать полный круг функций, связанных с данным видом деятельности. Имеется в виду наличие отработанных методик структурирования учебного материала, инструкций по пользованию системой, четких алгоритмов оценивания знаний, средств автоматизации, архивной базы данных, технологии запроса к этой базе и процедур статистической обработки результатов, системы стимулирования студентов по итогам рейтинговой оценки и т.д.

Кроме того, контроль осуществляется по всем дисциплинам, читаемым в текущем семестре, курсовым работам и практикам данного семестра. Считается, что система учитывает всю активную деятельность обучающихся, связанную с приобретением знаний, умений и других показателей, формирующих личностные качества и профессиональные компетенции студента (участие в научной работе, написание реферата, участие в конкурсах, выступление с докладом на студенческой научной конференции и др.).

Принцип сочетаемости предполагает, что введение рейтингового механизма контроля знаний студентов в расширенной дробной шкале не отменяет существующие оценки, выставляемые по четырехбалльной шкале, и не входит в противоречие с действующим в вузе положением о курсовых экзаменах и зачетах. Эти две системы функционируют параллельно, находясь в прямом взаимодействии, дополняя друг друга. Порядок сдачи зачетов и допуска к экзаменам определяется положением о курсовых экзаменах и зачетах и не зависит от набранных студентом рейтинговых баллов. Со временем, возможно, рейтинговая система займет монопольное положение в системе контроля качества учебного процесса.

Основные функции рейтинговой системы. Как всякая система данная технология реализует определенные функции в составе своей надсистемы, в данном случае – в образовательном процессе, причем она носит полифункциональный характер. Важнейшими ее функциями служат: контрольно-учетная, архивно-мемориальная, мотивационно-активизирующая.

Контрольно-учетная функция в наиболее явном виде выражает главное предназначение всей системы. Итоговая оценка формируется по результатам входного, текущего, рубежного, итогового, отсроченного контроля. Важной

особенностью рейтинговой оценки является ее многоаспектный, многокритериальный характер. При этом имеется в виду как оценка студента одним преподавателем по многим критериям, так и оценка того же студента разными преподавателями, осуществляемая на основании одного, общего критерия.

Причем в отличие от традиционной системы, использующей индивидуальные субъективные критерии оценки, применяемые различными преподавателями для характеристики одного и того же студента, здесь аспекты рассмотрения и лежащие в их основе критерии оценивания стандартизованы, четко прописаны и толкуются однозначно. Поэтому в результате учета мнения различных преподавателей, кураторов студенческих групп, занимающих различные социальные позиции, но использующих общие критерии, итоговая оценка личности студента и его успеваемости оказывается в большой степени объективной.

Архивно-мемориальная функция предполагает накопление, систематизацию и архивирование результатов всех видов контроля. Наличие компьютерной базы данных позволит:

а) осуществлять анализ качества образовательного процесса в вузе, по факультетам, специальностям, курсам, группам;

б) выделять успеваемость студентов, обучающихся по бюджетной или платной форме, следить за успехами юношей и девушек по различным предметам, сравнивать глубину усвоения знаний студентов из города и села, из числа местных или иногородних жителей и др.;

в) отслеживать динамику изменения качества знаний по годам в зависимости от строгости входного контроля абитуриентов, введения новых форм обучения, принятия различных форм стимулирования студентов и/или преподавателей и др.

Кроме того, со временем на основании накопленных знаний по каждому студенту в течение всего срока обучения в вузе можно будет формировать второй «вкладыш» в диплом с указанием всех рейтинговых оценок. Такая система существует, например, в США, где каждому выпускнику наряду с документом об окончании учебного заведения выдается портфолио – индивидуальный «портфель» официальных документов, отражающих знания, умения и навыки студента, которые могут быть востребованы на рынке труда.

Мотивационно-активизирующая функция носит двойственный – превентивный (априорный) и постфактный (апостериорный) – характер. В первом случае она предварительно стимулирует студента к систематической самостоятельной работе в течение всего семестра, что развивает у него такие качества, как организованность и дисциплинированность, активность и инициативу, самостоятельность мышления, способствующих творческому развитию и формированию собственного мнения, убеждения.

Во втором случае она выступает в форме «платы» по итогам предпринятых студентом усилий, поощряя его к дальнейшим свершениям, или «наказывая» за недостаточную добросовестность. В качестве мер морального и материального поощрения могут использоваться предоставление преимущественного права

при поступлении в магистратуру и аспирантуру; присуждение грантов для обучения или стажировок в зарубежных вузах; назначение повышенных стипендий; выдвижение на именную стипендию; рекомендация при трудоустройстве и др.

Важным стимулирующим фактором является распространенная в молодежной среде «соревновательность», которая не столь ярко проявляется в рамках традиционной методики, нивелирующей реальный уровень подготовки студентов по принципу четырехбалльной шкалы. Хорошим катализатором такому духу соревнования может стать периодически заполняемый экран деловой активности учебной группы, на котором можно наглядно увидеть лучших студентов, набравших высший рейтинг. Кроме того, более дробная градация оценок позволяет выстроить своеобразную оценочную лестницу, на которой амбициозные, в хорошем смысле этого слова, студенты будут стремиться занять достойное место.

Технологизация процедуры рейтинговой оценки. Очевидно, что для единообразной оценки достижений студентов должен использоваться стандартный инструмент измерения. В качестве него желательно использовать правильно построенный и хорошо составленный тест, который соответствует не только предмету обучения, но и его задачам. Причем наиболее эффективным является не бланковый, а автоматизированный тест. Использование с этой целью компьютерных систем перестало быть явлением исключительным. В последнее время все большее количество вузов в рамках борьбы за качество образовательного процесса приступило к автоматизации этой процедуры.

Здесь возникло несколько вариантов. На первых порах учет ведется вручную, автоматизируется лишь обработка и хранение результатов. Более продвинутые вузы внедряют систему компьютерного тестирования знаний, позволяющую каждому студенту самому отвечать на вопросы теста и видеть объективную оценку своих знаний.

Так, например, в БГТУ им. В.Г. Шухова давно и успешно действует АСУ-деканат, фиксирующая успеваемость каждого студента вуза, действует система рейтингового тестирования преподавателей и кафедр. Студенты дистанционной формы обучения имеют возможность без участия преподавателя оценить свои знания путем прохождения индивидуальных компьютерных тестов.

Вместе с тем автоматизированная форма контроля знаний дает лучшие результаты тогда, когда является следствием компьютерной поддержки всего учебного процесса. Разработанные и внедренные в ряде вузов компьютерные обучающие программы показали их высокую эффективность в подготовке студентов. При выдаче заданий и проведении компьютерных занятий естественным образом используется рейтинговая система оценок. Студенты, подвергающиеся регулярному тестированию, показывают результаты существенно более высокие, чем студенты, обучающиеся по традиционной методике.

Мощная система компьютерного тестирования остаточных знаний студентов по федеральным компонентам вузовской программы начала работать в национальном масштабе. Тестирование ведется централизованно через Интер-

нет, результаты подвергаются многоаспектному анализу и обобщению, позволяя проводить сравнительную оценку усвоения знаний студентами различных вузов по каждому предмету.

Можно считать, что практически делается следующий после ЕГЭ шаг по формализации и объективизации оценки знаний в системе образования. Причем в вузе он оказывается направленным на переход к частичной самоаттестации студентов, к повышению их ответственности и самостоятельности. Это служит важным фактором стимулирования, в первую очередь, способных и талантливых студентов.

Состав учитываемых показателей. Существующие в настоящее время рейтинговые системы значительно отличаются друг от друга по масштабу контроля, по количеству учитываемых показателей и по их специфике. Наиболее простыми, а потому и наиболее распространенными индикаторами служат:

- а) рейтинговые показатели по освоению каждой из дисциплин (оценка их ведется по итогам семестра, учебного года, всего срока обучения в вузе);
- б) посещаемость занятий;
- в) выполнение самостоятельных заданий (рефератов, лабораторных работ, расчетно-графических заданий, курсовых проектов и др.).

Труднее учитывать другие показатели, носящие в значительной мере субъективный характер. Среди них: уважительное, корректное общение с преподавателем; прилежание и трудолюбие; активность на занятиях; общая эрудиция и др. Такую неформальную сторону оценки в какой-то мере можно восполнить диагностикой социальной одаренности студентов с помощью существующих тестов, учетом участия в работе института студенческих лидеров и т.п.

Представляется целесообразным включить в данную систему оценку научно-исследовательской работы, прохождения производственной и учебной практик, выполнение общественно-полезных работ.

В некоторых вузах осуществляется оценка и других социальных характеристик студента, которая рассматривается как неотъемлемый элемент учебно-воспитательного процесса, и проводится в целях повышения его ответственности и организованности, повышения мотивированности к глубокому и всестороннему усвоению необходимого объема знаний, а также привитию навыков систематической работы.

Последнее условие очень важно, так как в системе ключевых компетенций, определяющих качество современного образования, особую значимость приобретает опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучаемых. При этом самостоятельные работы можно разделить на следующие группы:

- а) самостоятельная работа *ознакомительно-аналитического* характера (анализ учебных программ, пособий, учебной и методической литературы, наглядного материала, конспектов и др.);
- б) самостоятельная работа *компилятивно-репродуктивного* характера (написание рефератов, подготовка обзоров, информационных сообщений,

наглядного материала, формирование тематических перечней литературы, подбор методик и т.п.);

в) самостоятельная работа *творчески-синтетического* характера (выполнение курсовых и дипломного проектов, написание научных статей и отчетов, выполнение инициативных творческих работ и проектов, участие в НИОКР и научных конференциях и т.п.).

Выполнение работы каждого типа формируют соответствующие компетенции, выражающиеся в способности осуществлять различные виды интеллектуальной деятельности, что значительно повышает инновационные способности и конкурентоспособность будущего специалиста.

Эффективность рейтинговой системы по-разному проявляется для студентов, преподавателей, вуза, работодателей, а значит и для государства в целом. Эффект от ее внедрения для способного или талантливого студента (имеется в виду не молодой человек, просто числящийся в списках, а действительно стремящийся стать профессионалом) заключается в следующем:

а) она учитывает его текущую успеваемость и тем самым значительно активизирует самостоятельную работу, позволяя осознавать необходимость систематической и ритмичной работы по усвоению учебного материала на основании знания своей текущей рейтинговой оценки по каждой дисциплине;

б) дает студенту возможность объективно и точно оценить свои знания за счет использования более дробной шкалы оценок по четкому прозрачному алгоритму;

в) побуждает углубленно осваивать изучаемый материал, непрерывно повышая свой рейтинг в течение семестра, и внося необходимые коррективы в организацию текущей самостоятельной работы.

Преподавателям рейтинговая система позволяет:

а) рационально планировать учебный процесс по данной дисциплине и стимулировать работу студентов;

б) обеспечить тотальный контроль всех студентов по всем темам, экономя свой труд;

в) иметь объективную картину усвоения изучаемого материала всей группой и каждым студентом по отдельности, причем оценивание происходит почти автоматически, при минимальном участии преподавателя (чем нейтрализуется субъективный фактор);

г) своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по результатам текущего контроля;

д) обеспечить более точную градацию оценки уровня знаний по сравнению с традиционной системой.

Для вуза введение рейтинговой системы:

а) создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения;

б) позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы;

в) создает необходимую и прозрачную квалиметрическую основу для системы управления качеством образовательного процесса и др.

Таким образом, внедрение рейтинговой системы при оценивании знаний практически не создает разночтений, поэтому преподавателю легче выставить отметку. Отношения между студентом и преподавателем становятся более ясными: если точно определены правила игры, их труднее нарушать. У студента, как правило, не возникает вопросов, почему в итоге он получил на экзамене именно такую оценку.

Многоуровневое комплексное тестирование в высшей школе. Рейтинговая система оценки эффективности начала внедряться на всех уровнях системы высшего образования, и это может привести к повышению его качества, в том числе и за счет синергетического эффекта.

Многие вузы начали внедрять рейтинговую систему оценки профессионального уровня преподавателя. Несмотря на то, что его невозможно измерить точными количественными величинами, что любая оценка является относительной и содержит в себе элементы субъективизма, разработкой системы в режиме многократных итераций (а порой путем использования административного ресурса) добиваются удовлетворительных результатов. Свести субъективизм к минимуму позволяют рейтинговые системы оценки, которых в настоящее время существует великое множество.

Такие методики в основе своей содержат оценку степени выраженности определенных знаний, умений, качеств педагога, которые он не всегда реализует в своей деятельности по разным причинам (отсутствие мотивации, вопросы оплаты труда, какие-то личные обстоятельства и др.). И в этом случае они служат мотивирующим фактором, особенно, если эта оценка поддерживается соответствующей системой поощрения (например, находит свое выражение в карьерном росте, материальном стимулировании, мерах морального поощрения и др.).

В качестве оцениваемых показателей используют объем нагрузки (в том числе лекционной), качество подготовки преподавателем студентов на основе независимых форм контроля, индивидуальную работу со студентами, в том числе со способными и талантливыми, научную и общественную деятельность, участие в воспитательном процессе, повышение квалификации и др.

Рейтинговая оценка отдельных кафедр в составе вуза и вузов страны тоже дает свой вклад в качество образования студентов, но он менее очевиден и не носит такого непосредственного характера как в случае с оценкой успеваемости студентов.

Таким образом, рейтинговая система формирует социальную оценку личности студента, его способностей и социальной ответственности. Именно поэтому ее структура так сложна, а функции многообразны, что затрудняет разработку и широкомасштабное внедрение адекватной и эффективной технологии.

Л.Я. Дятченко, например, выделяет две функции социальной оценки – регулятивную и мотивационную, хотя их количество значительно больше. Кроме того, оценка представляет собой единство рационального и эмоционального,

объективного и субъективного. Она выражается в формальной и неформальной, вербальной и невербальной формах. Можно также говорить об абсолютной, относительной и психологической формах объективности оценки.

В перспективе при условии распространения рейтинговой системы на всю высшую школу можно достичь значительных результатов не только в деле повышения качества профессионально-деловой и социально-психологической подготовленности студентов, но и при повышении эффективности функционирования всей системы высшего профессионального образования.

Следует, впрочем, оговориться, что даже доведенная до совершенства рейтинговая система не в состоянии стать истиной в последней инстанции. При оценке уровня профессиональной подготовки специалиста свою роль играют и другие важнейшие показатели, применение которых требует иных подходов.

Кроме того, ряд авторов предостерегает от излишнего увлечения математическими методами при оценке знаний студентов, которые могут стать самоцелью, заслоняя собой реальные жизненные обстоятельства. Вместе с тем следует признать, что помимо контроля успеваемости необходимы и другие меры по мотивации способных и талантливых студентов (обновление форм воспитательной работы, содействие вторичной занятости и трудоустройству; организация досуга, установление международных связей и т.д. и т.п.).

4.2. Мотивация студентов путем приобщения их к научной деятельности и инженерному творчеству

Важнейшим направлением мотивации студентов к овладению профессией является расширение форм научного творчества, обогащение их новым содержанием, создание благоприятных условий, повышающих их интерес к творчеству.

Между тем предлагаемые для решения этой задачи меры носят мозаичный, бессистемный характер. Хороших конструктивных концепций, подходов, стратегий здесь пока не возникло. Тем не менее, предлагаются такие меры:

а) ведение работы по расширению участников национальных и международных конкурсов, олимпиад, выставок, соревнований, например, таких, как открытый конкурс на лучшую научную работу студентов, конкурс грантов (программа IREX, фонд Форда, программа INTAS, программа стажировок в научных учреждениях национальной академии наук и др.);

б) повышение эффективности имеющейся в вузе научной инфраструктуры, например, таких, как Научно-образовательный центр, Проблемные научно-исследовательские лаборатории, Центр Интернет-образования, Центр инновационных разработок (Инновационно-технологический центр) и др.;

в) углубление сотрудничества вуза с национальными академиями наук, другими государственными академиями (естественных наук, медицинских наук, сельскохозяйственных наук, архитектуры и строительных наук, а также образования, художеств, информатизации и др.), крупными научными центрами за рубежом;

г) ориентация студентов, аспирантов, молодых ученых на исследование проблем, имеющих непосредственную связь с образовательной, научной, воспитательной, социокультурной деятельностью вуза, например, таких, как разработка методического (в том числе информационного) обеспечения учебного процесса; внедрение результатов научно-исследовательских работ студентов; совершенствование материальной базы и организации работы студенческих научных объединений;

д) расширение круга авторов вузовских журналов, кафедральных сборников трудов за счет эффективно работающих аспирантов, соискателей, молодых ученых, издание специализированных выпусков студенческих работ и др.;

е) оказание поддержки одаренным студентам, аспирантам, участвующим в выполнении грантов и проектов российских и международных фондов, организаций (Минобрнауки РФ, РФФИ, РГНФ и др.);

ж) организация участия разработок студентов в выставках научно-технического творчества молодежи, инновационных салонах, молодежных конкурсах грантов;

з) ведение работы по совершенствованию форм научно-исследовательских работ студентов путем создания научно-производственных студенческих отрядов; инновационных студенческих объединений в области естественных, социально-экономических и технических наук; опытно-конструкторских студенческих бюро в области физических, химических, биологических, информационно-коммуникационных технологий; студенческих научных обществ; научных кружков и творческих коллективов по работе над проблемными грантами и т.д.;

и) разработка механизмов привлечения студентов к работе по выполнению финансируемых НИР, проектов по грантам; организация конкурсов студенческих работ, научных конференций, семинаров; публикация результатов исследований в научных сборниках и др.;

к) осуществление мониторинга проведения работы со способными и талантливыми студентами на факультетах; учет творческих достижений и анализ результатов творческой работы студентов, аспирантов;

л) проведение внутривузовских конкурсов, олимпиад, соревнований (турнир интеллектуалов, конкурс «Абитуриент года», турнир рыцарей математики, турниры «Молодые таланты», «Кубок ректора» и т.д.);

м) ведение клубной работы: клуб интеллектуалов, профессиональные клубы (клуб программистов, клуб механиков), ассоциации (ассоциация информатиков, ассоциация победителей олимпиад и др.);

н) разработка и внедрение курсов по выбору: «Основы инженерного творчества», «Научная организация труда студента-исследователя», «Современные информационные технологии в научном исследовании», «Методы математической обработки экспериментальных данных», «Технология написания научной статьи» и т.д.

4.3. Другие формы мотивации студентов

Среди других форм мотивации студентов, которые необходимо разработать и внедрить в практику работы со способными и талантливыми студентами можно отметить такие. Во-первых, разработку и реализацию системы поощрения, стимулирования успешных студентов (награждение премиями, туристскими поездками, рекомендации к поступлению в аспирантуру, содействие вторичной занятости и др.). Во-вторых, разработку Положения о Школе молодых ученых, создание компьютерного банка данных по кандидатским и магистерским диссертациям, а также работам, получившим высокую оценку на конкурсах. В-третьих, обобщение и систематизацию опыта других вузов страны.

Так, например, много оригинальных мероприятий проводит Липецкий государственный технический университет. Среди них занятия в мастер-классах специализированной школы «Эврика», работа летней школы-семинара «Малая научно-инженерная академия» (занятия и отдых для одаренных детей), занятия с победителями областных олимпиад по специальной программе с целью подготовки их к участию Российских олимпиадах (занятия проводят преподаватели Липецкого государственного педагогического и технического университетов).

В БелГУ, например, введен статус «перспективных студентов», за которыми с первого курса закреплены ведущие доктора наук согласно принципу «лучших учеников должны учить лучшие учителя», а также статус «студента-исследователя», который присуждается на конкурсной основе.

Обратим внимание и на упоминавшиеся выше меры, предпринимаемые МИФИ и МГТУ им. Н.Э. Баумана.

В качестве конкретного примера отметим работу БГТУ им. В.Г. Шухова в этом направлении. В настоящее время им реализуются такие формы научно-исследовательской работы студентов: участие в выполнении НИОКР бюджетной и хоздоговорной тематик; участие в научных конференциях, конкурсах и олимпиадах; выполнение научных исследований в рамках курсового и дипломного проектирования и при прохождении производственных практик; участие в работе студенческих научных кружков, дискуссионных клубов и круглых столов; реферативная работа; участие студенческих проектов в конкурсах грантов, получение студентами патентов и авторских свидетельств, работа их в студенческих научно-технологических отрядах.

В университете создано и активно работает Студенческое научное общество (СНО), к числу приоритетных задач которого относятся: содействие студентам в повышении уровня научной подготовки и качества приобретаемых знаний; помощь студентам в самостоятельном научном поиске и организационное обеспечение их научной работы; организация и координация работы студентов по приоритетным направлениям научных исследований БГТУ им. В.Г. Шухова; привлечение студентов к инновационной деятельности, развитие умения доводить научно-исследовательскую работу до уровня ее реализации и др.

СНО выполняет работы в следующих направлениях: дизайн жилых помещений, веб-дизайн, проектно-сметное дело, программирование и разработка баз данных, разработка автоматизированных систем управления технологическими процессами и агрегатами, разработка электронных компонент автоматизированных систем управления, разработка и программное обеспечение информационных систем, решение прикладных задач на ЭВМ, включая программирование и др. Деятельность СНО позволяет:

- а) повысить качество учебного процесса за счет совместного участия студентов и преподавателей в выполнении различных исследовательских работ;
- б) активизировать участие студентов в проведении прикладных, методических, поисковых и фундаментальных научных исследованиях;
- в) развивать у студентов способности к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам;
- г) привлекать студентов к рационализаторской работе и изобретательскому творчеству и решать целый ряд других важных задач.

В качестве конкретных результатов предпринимаемых мер можно отметить следующее. Студентка АСИ Татьяна Крючкова заняла призовое место в международной выставке «Шаг в будущее», проводимой МГТУ им. Н.Э. Баумана, и была направлена на международный научный форум в Лондон. Все участники команды БГТУ им. В.Г. Шухова, принимавшие участие в работе упоминавшейся выше выставки Научно-технического творчества молодежи «НТТМ-2006», были отмечены дипломами «за творческий подход при создании научных проектов и активное участие в ее работе. При этом Научный комитет выставки наградил трех участников за высокий уровень представленных проектов, а Юрия Гребенкина – медалью «За успехи в научно-техническом творчестве» и рекомендовал его научный проект на грант II степени Президента РФ.

20–22 сентября 2006 г. в БГТУ им. В.Г. Шухова прошел Фестиваль дружбы иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ. В его рамках работал III Международный студенческий форум «Образование, наука, производство», на котором со своими докладами выступали студенты из БГТУ им. В.Г. Шухова и его филиалов, студенты из других вузов Белгорода и городов России и, конечно же, студенты из ближнего и дальнего зарубежья. Доклады читались по 15 направлениям.

Кроме того, в техническом университете ежегодно проводится 8–12 научных конференций, семинаров, симпозиумов, в работе которых принимают активное участие и студенты. Среди последних Международная научно-практическая конференция «Инновационные материалы и технологии» (2011); VI Академические чтения РААСН «Современные композиты и наносистемы в строительном материаловедении» (2011); Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы экономического развития» (2011); Научно-практическая конференция «Белгородская область: прошлое, настоящее и будущее» и выставка студенческого творчества и научно-технических достижений вузов Белгородской области (2010); Семинар «Венчурное инвестирование технологических проектов» (2010); Международная конференция с

элементами научной школы для молодежи «Керамика и огнеупоры: перспективные решения и нанотехнологии» (2010); Международная научно-практическая конференция молодых ученых «Эффективные материалы, технологии, машины и оборудование для строительства и эксплуатации современных транспортных сооружений» (2009); Международный конгресс производителей цемента «Производство цемента – основа развития строительной отрасли» (2008); Международная научно-практическая Интернет-конференция «Проблемы создания и совершенствования строительных и дорожных машин» (2006) и др.

Подводя итог анализу различных организационных форм этой работы со студентами, можно видеть, что в целях совершенствования содержания, форм и методов мотивации способных и талантливых студентов, для придания ей системного характера, необходима разработка Концепции и Программы выявления, отбора, поддержки и продвижения талантливой молодежи, регламентирующая деятельность вузов по схеме: «*довузовская подготовка → вуз → послевузовское образование → трудоустройство*»; совершенствование технологии работы всех структурных подразделений вуза (факультетов, кафедр) по формированию и развитию творческой одаренности, индивидуальных способностей студенческой молодежи.

«Умение обращаться с людьми — это товар,
который можно купить точно так же,
как мы покупаем сахар или кофе...
И я заплачу за такое умение больше,
чем за что-либо другое на свете».
Дж.Д. Рокфеллер

Тема 5. Развитие социальной одаренности, социального интеллекта и лидерских качеств студентов

5.1. Развитие социальной одаренности студентов

Инновационная экономика требует не только креативных, творческих профессионалов-одиночек, сколько людей, способных поставить цель, организовать ее достижение, увлечь за собой. Инновации в наше время – это результат коллективных усилий многих людей: ученых, инженеров, менеджеров, рабочих. Сегодня в науке и производстве, в бизнесе и управленческих структурах нужны не просто специалисты с немалым интеллектуальным, культурным багажом, но и успешные лидеры. Однако как их отбирать и подготавливать?

Очевидно, что социальная селекция молодых людей посредством олимпиадной технологии носит односторонний (однокритериальный) характер и не может решать такую задачу. Действительно, она позволяет отобрать учащихся только по интеллектуальным способностям и в какой-то мере по воле к победе (которая зачастую успешно заменяется глубоким интересом, увлеченностью). Остальные, важные для будущего работника качества здесь не учитываются.

Далее, участие в команде во время олимпиад носит только номинальный характер. В реальности каждый работает сам по себе, хотя и на общую цель.

Может ввести в заблуждение двусмысленность понятия *общность цели*. Действительно, одно дело общность цели для сборных по шахматам или студенческой группы, другое дело – для волейбольной команды или группы, решающей проблему методом «мозговой атаки». В первом случае общность – это *одинаковость* целей (каждый достигает ее в одиночку), а во втором – это ее *единственность* (она достигается только совместными усилиями).

Между тем в современной сфере труда умение работать в команде считается одним из важнейших конкурентных преимуществ молодого специалиста. Недостаток компетенции можно исправить, а тяжелый характер работника может нанести непоправимый вред трудовому коллективу.

Кроме того, мало кем учитывается и в явном виде культивируется такое качество личности, как *социальная одаренность*. Во всяком случае, на олимпиадах пока не отбирают социально одаренных детей.

Между тем в новых исторических условиях, сложившихся к исходу текущего столетия, в педагогическом процессе становятся преобладающими иные приоритеты. Каждый молодой человек, получающий высшее образование, должен уметь ставить цели, генерировать идеи, находить смыслы, изыскивать решения в сложных, подчас неадекватных тому или иному предмету, ситуациям, т.е. в ситуациях неопределенности. Это требует наличия у специалиста ду-

ховных ценностей, активной жизненной позиции, способности осуществлять смыслообразующую деятельность. Именно поэтому вся педагогическая система, начиная с начальных ее звеньев, требует переориентации на решение данной сверхзадачи – подготовку контингента людей, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых, самых неординарных ситуациях.

Исходя из этого императива, ведущим приоритетом в образовании должно стать формирование эрудированной, свободной и ответственной личности, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием. Это определяет необходимость отхода от утилитарного образования, т.е. от простой трансляции обучающемуся суммы знаний и фактов, необходимых для конкретной профессиональной деятельности.

Причин, по которым современному инженеру необходима широкая гуманитарная подготовка и наличие социальной одаренности, много. Во-первых, глобальные проблемы в мире носят не технический, а социально-гуманитарный характер. Тем более что молодость – это время принятия жизненно важных решений, в которых профессиональные знания помочь не могут.

Во-вторых, специфика университетского образования, которое становится преобладающей формой высшей школы во всем мире, является ответом на вызовы современности: узкие специалисты себя исчерпали, нужны универсалы с широким кругозором и высоким культурным уровнем. Им и работу найти проще, и при необходимости легче переквалифицироваться.

В-третьих, как отмечалось выше, инженерные вузы готовят командиров производства, которые должны владеть хотя бы основами социального менеджмента, технологиями общения, разрешения конфликтов, создания морального климата в коллективе, организаторскими навыками и т.д. Не случайно частные фирмы нередко приглашают на работу людей с высшим образованием безотносительно к полученной профессии. Для работодателя важна воспитанность и общий культурный уровень работников. Но, к сожалению, этому не учат явным образом.

В-четвертых, сегодня, как никогда, требуются инициативные, уверенные в своей правоте лидеры, способные ставить социально значимые цели, умеющие сплотить и увлечь людей, готовые преодолевать трудности и не впадать в уныние при первых же неудачах. Настало время людей, знающих, что они хотят от жизни и умеющих добиться этого.

Поэтому социальная одаренность студента должна быть замечена, оценена по таким параметрам, как его готовность к социальному познанию, просоциальное поведение, моральные суждения, лидерство (социальная инициатива, активность, гибкость, открытость, организаторские способности). Студент, обладающий социальной одаренностью, должен иметь возможность проявить себя как лидер в студенческом самоуправлении, общественных движениях, деятельности молодежных организаций, политической жизни города, региона, страны. Дело в том, что лидер, воспитанный в вузе, – это человек, способный

своими социальными инициативами содействовать инновационному развитию экономики, культурному и духовному прогрессу общества.

5.2. Развитие социального интеллекта студентов

Эмоциональный интеллект. Если подойти к вопросу одаренности шире, т.е. рассмотреть ее не как самодостаточное свойство личности, а как одно из ее конкурентных преимуществ, то с позиции парадигмы «стремления к высоким достижениям» или «психологии жизненного успеха» окажется, что глубокие и разносторонние знания, высокий природный интеллект и развитая креативность не единственные черты личности, гарантирующие такой успех.

Более того, психологические изыскания конца XX в. убедительно свидетельствуют, что успех в жизни в большей мере зависит совсем от других личностных особенностей. Согласно этим исследованиям стало понятно, что значительно более точная картина умственного потенциала личности должна учитывать то, что, может быть не совсем удачно, стали называть *эмоциональным* и *социальным* интеллектом, которые отличаются от традиционного понимания интеллекта как феномена рационально-когнитивного. Эти аспекты личности учитывали уже не только рациональную, когнитивную, но и эмоциональную, аффективную ее сферы (см. рис. 33).

При этом в ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам интеллекта, креативности или успеваемости, но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, становятся весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жизненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но даже и привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся.

Напротив, как отмечает В.С. Юркевич, у 95% интеллектуально одаренных людей отмечаются трудности функционирования эмоционального интеллекта, наблюдается «ярко выраженная инфантильность в эмоциональном отношении», сниженный интерес к деятельности, не связанной с получением знаний, «трудности общения со сверстниками» и т.п.

По утверждению американского психолога Д. Голмена, примерно 80% жизненного успеха человеку обеспечивает то, что можно назвать некогнитивными факторами, в число которых входит и **эмоциональный интеллект**, под которым ученый понимал самомотивацию, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться. Действительно, каждому известно, что человек, способный регулировать свои желания, контролировать собственные эмоциональные реакции, понимать эмоциональные состояния других людей, имеет массу преимуществ перед тем, кто это сделать не в состоянии.

Такие представления вполне согласуются с мнением биологов, которые считают, что за эмоции отвечают более древние, глубинные отделы нашего

мозга. То, что мы традиционно называем интеллектом и креативностью, развивается первоначально на базе эмоционального интеллекта, потому так тесно с ним связано. Только на крепком и мощном основании, каким является хорошо развитый эмоциональный интеллект, будет успешно развиваться способность творить.

Согласно определению Р. Бар-Она (R. Bar-On, 1997), **эмоциональный интеллект** представляет собой все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Он выделяет пять сфер, в каждой из которых отмечает наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха:

а) познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);

б) навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);

в) способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);

г) управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);

д) преобладающее настроение (счастье, оптимизм).

Легко видеть, что большая часть этих качеств нашла свое отражение в Болонской концепции компетентности.

Социальный интеллект. Однако позже стало ясно, что *эмоциональный интеллект* является лишь частью *интеллекта социального*. В отличие от эмоционального изучение социального интеллекта имеет давнюю, насыщенную событиями и открытиями историю.

Термин **«социальный интеллект»** был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия.

В 1937 г. Г. Олпорт связал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по мнению Г. Олпорта, – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

Создателем первого надежного теста для измерения социального интеллекта стал Дж. Гилфорд. Согласно концепции Дж. Гилфорда, социальный интеллект представляет систему интеллектуальных способностей, не зависящую от факторов общего интеллекта.

Суммируя высказывавшиеся в разное время суждения, известный американский психолог Дэвид Векслер предложил определять **социальный интеллект** как приспособленность индивида к человеческому бытию.

Характеризуя концепцию социального интеллекта, можно выделить три группы, описывающих его критериев: *когнитивных, эмоциональных и поведенческих*, смысл которых заключается в следующем:

а) **когнитивные критерии**: социальные знания (знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей); социальная память (память на имена, лица); социальная интуиция (оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста); социальное прогнозирование (формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей);

б) **эмоциональные критерии**: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль; сопереживание, эмпатия (способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого, преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм); способность к саморегуляции (умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение);

в) **поведенческие критерии**: социальное восприятие (умение слушать собеседника, понимание юмора); социальное взаимодействие (способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и как к высшему его типу – коллективному творчеству); социальная адаптация (умение объяснять и убеждать других, способность ужиться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими).

В связи со сказанным были разработаны диагностические средства, позволяющие оценивать соответствующие качества личности. Например, «Тест социального интеллекта Гилфорда» позволяет измерить общий уровень развития социального интеллекта, а также оценить частные способности понимания поведения людей: способность предвидения последствий поведения, адекватность отражения вербальной и невербальной экспрессии, понимание логики развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия, понимание внутренних мотивов поведения людей.

Таким образом, одаренность проявляется не только в опережающем развитии интеллекта, подтверждаемого успехами в академической, научно-исследовательской, информационно-поисковой деятельности. Сегодня особенно востребована социальная одаренность, которая связана, прежде всего, с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений. Поэтому социальную одаренность, социальное творчество следует рассматривать и формировать наряду с креативностью, традиционным (рациональным) интеллектом, творческой одаренностью. В этом заключается одна из важнейших задач внутривузовского социального маркетинга в образовании.

5.3. Формирование лидерских качеств у студентов

Социальная одаренность находит свое выражение в незаурядных организаторских способностях, в лидерских качествах. Отличие лидера от интеллектуала в том, что, наряду с незаурядными умственными возможностями, он готов успешно заявлять о себе в нескольких областях, т.е. имеет разносторонние способности. Поэтому важно формировать такие качества у будущих специалистов-инноваторов.

Наиболее распространенное понимание студенческого лидерства состоит в том, что оно является социально-педагогическим институтом по подготовке общественников, функционеров студенческого самоуправления. Не случайно технология формирования лидерских качеств широко представлена именно в гуманитарных и экономических вузах (готовящих менеджеров, маркетологов, юристов, социальных работников и т.д.). Это вызвано, с одной стороны, спецификой будущей работы таких специалистов, ориентацию их на взаимодействие с людьми, на руководство коллективами, а с другой стороны, – спецификой преподавательского корпуса соответствующих вузов, для которых студенческая среда является полигоном для отработки их (исследовательских, педагогических, мотивационных, организационных и т.п.) профессиональных интересов, а организация студенческого самоуправления, создание школ молодого лидера – важнейшим инструментом педагогической деятельности.

Тем не менее, такое движение имеет место и в целом ряде технических вузов. Так, например, в БГТУ им. В.Г. Шухова несколько лет работала «Школа молодого лидера», организованная психолого-социологической службой вуза. Занятия проводились в форме гибкого сочетания лекционного и тренингового подхода. За годы своей работы было охвачено около 300 человек студенческого актива.

Чаще всего институт студенческих лидеров принимает форму студенческого самоуправления, структура которого дублирует типовую структуру вуза: студенческий ректорат, студенческие деканаты, студенческие факультеты, студенческие советы общежитий, старостаты, студенческие профкомы, которые координируют деятельность студентов как в учебном процессе, так во внеучебное время. Среди мероприятий, реализуемых этими самостоятельными формированиями: посвящение первокурсников в студенты; организация «Дня знаний» и «Недели первокурсников»; проведение культурно-массовых мероприятий, конкурсов стенгазет и пр.

Так, например, в Институте экономики и менеджмента Пензенской государственной архитектурно-строительной академии (ГАСА) наряду с пятью другими действует студенческий факультет менеджмента в науке, который включают такие студенческие объединения: научно-производственный отряд «Менеджер», студию компьютерных разработок и обучения современным технологиям, группу подготовки к выездным олимпиадам и конкурсам.

При этом многие вузы выделяют две группы задач, реализуемых институтом студенческих лидеров. Во-первых, совершенствование воспитательной де-

тельности и социально-психологической поддержки учебного процесса, решение вопросов гуманизации образования. Во-вторых, формирование активных, творческих специалистов, которые смогут в кратчайшие сроки стать руководителями производственных и организаторами творческих коллективов.

В состав первой группы обычно входят такие задачи:

а) разработка и создание самоуправляемой системы формирования, подготовки и самореализации студенческих лидеров;

б) создание и поддержание на высоком уровне благоприятного психологического климата в студенческой среде, укрепление горизонтальных и вертикальных связей между студентами разных курсов, групп и в самих группах, между студентами и преподавателями;

в) создание организационных условий для формирования студенческих фирм по интересам, удовлетворяющих те или иные потребности общества и др.

Например, в Уральском институте бизнеса (УрИБ) действует студенческая школа «Абитуриент», которая ведет работу по набору абитуриентов путем презентации специальностей вуза, организации экскурсий по нему и его выездных презентаций. Это очень важно, поскольку набор абитуриентов в условиях демографического кризиса и огромного количества открытых за последнее десятилетие вузов является важнейшей задачей каждого из них, особенно для негосударственных учебных заведений. И это важно вдвойне, поскольку эту работу ведут уже профессионально определившиеся студенты.

Таким образом, в этом направлении институт студенческих лидеров (ИСЛ) выступает как особая форма инициативности, самостоятельности, ответственности студентов, направленных на решение ключевых проблем жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее общественной активности, на поддержку социальных инициатив, обеспечение здорового морально-психологического климата, а также объединение усилий администрации, профессорско-преподавательского состава, профсоюзных структур, родителей, социальных партнеров в вопросах повышения качества образования, создания единой системы управления вузом при активном участии самих студентов.

В рамках второй группы задач обычно решаются следующие вопросы:

а) подготовка лидерского звена студенчества как элитной части молодежи, способной к эффективной работе в своей профессиональной сфере;

б) приобретение первичного опыта общественной активности, достаточного для получения работы в период обучения в вузе;

в) создание реальных практических бизнес-полигонов, позволяющих студентам отрабатывать навыки работы в «команде», а также навыки будущей практической деятельности и др.

Таким образом, в этом направлении ИСЛ призван создавать условия для проявления лидерских качеств студентов; привлекать их к самоуправлению, самообслуживанию, самообеспечению; прививать основы политической, экономической, нравственной культуры.

Дальнейшее совершенствование ИСЛ как средства развития социально одаренных студентов направлено на усиление роли студенческих коллективов в

гуманистическом воспитании, в формировании толерантности, нетерпимости к проявлениям экстремизма; выработку чувства социальной справедливости.

Например, в Ставропольском государственном университете для самореализации студентов-лидеров действуют университетские программы «Лидер», «Академия самоуправления», «Студенческие отряды», «Институт кураторов», в рамках которых студенты имеют возможность участвовать в различных общественных мероприятиях. Регулярно студенческие лидеры факультетов принимают участие в школах актива (Кисловодск), в работе Студенческой Ассамблеи (Санкт-Петербург), в рамках международного проекта развития студенческого самоуправления, в работе Форума студенческой молодежи Южного федерального округа «Мы – молодые!» (Элиста), научно-практической конференции ЮФО «Кавказ и Юг России – молодежное сотрудничество» (Нальчик) и др.

Успешность воспитания социально одаренных, творчески активных студентов достигается посредством применения разнообразных форм внеучебной работы.

Говоря о роли ИСЛ, следует еще раз подчеркнуть, что для инновационного развития экономики необходимы не только талантливые ученые, инженеры и конструкторы, но и талантливые организаторы, люди, обладающие лидерскими качествами. Поэтому студенческий лидер сегодня – руководитель творческого коллектива завтра.

Дело в том, что открытия, изобретения и рационализации осуществляются не только гениальными *одиночками*, но и творческими *парами* и *группами*.

Гениальными изобретателями-одиночками были Джеймс Уатт (изобрел паровую машину с цилиндром двойного действия, в которой применил центробежный регулятор, передачу от штока цилиндра к балансиру с параллелограммом и др.); Роберт Фультон (построил первый в мире колесный пароход «Клермонт», подводную лодку «Наутилус», паровой военный корабль, работал над системой каналов); Иван Ползунов (изобрел универсальный тепловой двигатель, построил первую в России паросиловую установку); Константин Циолковский (основоположник современной космонавтики, труды в области аэро- и ракетодинамики, теории самолета и дирижабля), Александр Можайский (построил первый самолет в натуральную величину) и др.

Примерами творческих пар были французские физики – супруги Ирен и Пьер Кюри; отечественные писатели, авторы эпопеи об Остапе Бендере И. Ильф и Е. Петров; писатели-фантасты братья А. и Б. Стругацкие; мастера детективного жанра братья А. и Г. Вайнеры; конструкторы авиационной техники А.И. Микоян и М.И. Гуревич, создавшие целую серию великолепных истребителей МиГ (МиГ-1, МиГ-3, первый отечественный сверхзвуковой истребитель МиГ-19, истребитель с треугольным крылом МиГ-21, перехватчик МиГ-23), на которых установлено 55 мировых рекордов.

Творческие группы сложились в различных направлениях культуры, науки и техники. Они характеризовались различной степенью консолидированности участников. Среди них:

а) «Могучая кучка», творческое содружество российских композиторов, сложившееся в конце 1850-х – начале 1860-х гг., известное также под названием Балакиревский кружок, Новая русская музыкальная школа;

б) *Козьма Прутков* – коллективный псевдоним, под которым в журналах «Современник», «Искра» и другие выступали в 1850–1860 гг. А.К. Толстой и три брата Жемчужниковых;

в) *ГИРД* (Группа изучения реактивного движения) – научно-исследовательская и опытно-конструкторская организация по разработке ракет и двигателей к ним, которая была создана в 1932 г. в Москве при участии Ф.А. Цандера и С.П. Королева;

г) *Никола Бурбаки* (Nicolas Bourbaki) – псевдоним, под которым группа математиков во Франции предприняла (с 1939 г.) попытку изложить различные математические теории с позиций формального аксиоматического метода (многотомный трактат «Элементы математики»);

д) *Кукрыниксы* – творческий коллектив художников, ставших самыми знаменитыми и авторитетными мастерами российской карикатуры XX в. и др.

В случае группового творчества очень важна роль лидера, который может выступать в различных ипостасях: а) как генератор идей;

б) как мотиватор (вдохновитель) коллектива; в) как организатор творческого процесса. Часто эти виды лидерства бывают присущи одному человеку, становясь его функциями, и тогда он возглавляет творческий коллектив (например, П.Л. Капица, С.П. Королев, И.В. Курчатов и др.).

Некоторые авторы сравнивают лидера научной школы с режиссером, успех которого определяется умением создать творческий ансамбль. Для успешности научной школы необходимы следующие условия:

а) наличие лидера, задающего вектор развития научной школы;

б) организованный им творческий коллектив;

в) наличие исследовательской программы, объединяющей коллектив на основе единой цели, по которой он работает;

г) общность подходов (или единая парадигма) совместной деятельности, наличие единого методического инструментария исследований и внутренних стандартов оценки деятельности.

Желая описать облик, личностные качества, стиль руководства, образ мышления лидера научной школы, мы обнаружим, что они практически полностью совпадают с характеристиками социального интеллекта, приведенными выше.

Заметим попутно, что исследования социологов и психологов позволили выделить *организаторский, иницирующий, интеллектуальный, коммуникативный, эмоциональный* типы лидерства, которые по разному проявляются в различных сферах жизнедеятельности. Причем один и тот же человек может обладать несколькими типами лидерства. Некоторые исследователи в зависимости от количества и типа таких интегрированных видов выделяют *абсолютное* (комплексное сочетание нескольких типов) и *парциальное* (доминирование одного типа) лидеров. При этом, согласно исследованиям Н.Н. Григорьевой,

лидеры-юноши являются преимущественно абсолютными, а лидеры-девушки – парциальными лидерами.

Подчеркнем также важность формирования научных школ в вузе, которые возглавляются ведущими учеными в разных областях науки и техники. В этом случае студенческие научные общества естественным образом будут связаны с деятельностью таких школ, которые станут для молодежи коллективным учителем, организатором и мотиватором.

При этом ученые вуза изначально имеют статус лидера в студенческой среде, а значит, должны обладать соответствующими лидерскими качествами и играть роли наставников, организаторов, вдохновителей. Нередко они сами являются выходцами этого же вуза, который сформировал их как ученых и преподавателей.

5.4. Роль гуманизации и гуманитаризации образования в развитии социальной одаренности, социального интеллекта и лидерских качеств

Многие авторы отмечают, что высшая техническая школа призвана формировать творческую, высоко культурную личность будущего инженера, преодолеть его технократическую зашоренность. На решение этой задачи и нацелена культуuroобразующая функция высшего образования, которая проявляется, прежде всего, в его ориентации на подготовку не информационно насыщенного, а образованного в личностном плане человека. Все это ориентирует на разработку механизма, посредством которого можно создать ситуацию развития студента как личности. Поэтому в системе инженерного образования важнейшими являются его гуманизация и гуманитаризация.

Гуманизация образования означает последовательное введение в него все большего числа параметров, характеризующих человеческое измерение научного познания: увеличение внимания к личности каждого студента как высшей социальной ценности общества; усиление «психологизма» образовательного процесса; понимание науки не только как объективированного знания, но и совокупности индивидуально-субъективных значений, представляющих личностное знание конкретного исследователя. В широком смысле это создание в обществе системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам (прежде всего личностной свободе, социальной справедливости и человеческому достоинству).

При этом подразумевается, что государство должно гарантировать своим гражданам реализацию гуманистических прав и свобод в получении образования и достойный образ жизни на основе полученной профессии. Ввиду значительной зависимости этой задачи от господствующей идеологии ее обычно трудно реализовать на практике.

Гуманитаризация образования означает наполнение и/или дополнение образовательной программы гуманитарным содержанием, т.е. предполагает включение в учебный процесс цикла гуманитарных дисциплин. Гуманитаризация предполагает прежде всего приобщение молодого человека к гуманитарной культуре человечества и обычно рассматривается как дополнительный, необходимый компонент профессионального образования.

Она преследует две основные и взаимосвязанные цели: во-первых, с ее помощью стремятся преодолеть «частичность» человека (молодого специалиста), его одномерность, задаваемую профессиональной подготовкой (ее узкой специализацией, сужающей культурный горизонт личности); во-вторых, с помощью гуманитаризации стремятся заложить у молодого специалиста основы гуманистического мировоззрения. Другими словами, гуманитаризация рассматривается как способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, как его социализация, «окультуривание» в широком смысле слова, который не сводится к узкой профессионализации.

Хотя необходимость гуманитаризации сейчас никем не оспаривается, острые столкновения наблюдаются как раз в вопросе гармонизации *гуманитаризации* и *профессионализации*, в их сбалансированном соотношении в рамках учебного процесса. При этом методологически некорректной является постановка вопроса: «Что важнее для студента: гуманитаризация или профессионализация?». Это все равно, что пытаться ребенка, кого он больше любит – отца или мать?

Очевидно, что без качественной профессионализации не может быть сформирован *профессионал* в своем деле, и, стало быть, обучение в вузе вообще теряет свой изначальный смысл. Этот тезис даже не нуждается в своем обосновании. Однако без гуманитаризации не может быть сформирована полноценная *личность*.

Важнейшей, хоть и частной формой гуманизации и гуманитаризации высшей школы и является ИСЛ, посредством которого формируются целый ряд упоминавшихся выше межличностных, коммуникативных, системных компетенций.

Но эти стратегии нацелены на всех студентов, способствуя формированию у них не только профессионально-делового, но и, что важно, социально-психологического и ценностно-нравственного потенциала. При этом социально одаренный студент, а затем – аспирант, молодой ученый, обязательно должен обладать этнокультурной компетентностью, которая проявляется в непредвзятой позиции при оценке других людей, их национально-психологических особенностях; преодолении этноцентристских предубеждений; способности эмоционально, участливо и тактично откликаться на запросы, интересы и поступки людей других культур. Это особенно важно в условиях глобализации, обмене студентами между разными странами, стажировками, создании межнациональных творческих коллективов. Таковы лучшие черты российской и украинской научной и технической интеллигенции. И эти черты нужно сохранять и развивать.

Литература к разделу XVIII

1. Берулава, М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / М.Н. Берулава // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 21–25.
2. Бибрих, Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 20–30.
3. Борисова, Е.М. Диагностика управленческих способностей / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани // Вопросы психологии, 1997. – № 2. – С. 112–121.
4. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг // пер. с англ. С.Л. Лойко, Ф.Б. Сарнова; вступ. ст. В.С. Агеева. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
5. Ведущие научные школы России: справочник. – М.: Янус-К, 1998. – 624 с.
6. Галаган, А.И. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах / А.И. Галаган, А.Н. Тарасюк, К.Н. Цейкович // Проблемы зарубежной высшей школы: Обзорная информация НИИВШ. – Вып. 2. – М.: Высшая школа, 1988. – 56 с.
7. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когитологии / В.И. Гинецинский. – Л.: изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144 с.
8. Голмен, Д. Многообразие медитативного опыта / Д. Голмен. – Киев, София, 1993. – 137 с.
9. Гомоюнов, К.К. О фундаментализации технического образования / К.К. Гомоюнов // Вестник высшей школы. – 1989. – № 4. – С. 83–91.
10. Гончарук, Н.П. Интеллектуализация профессионального образования в техническом вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Казань, 2004. – 44 с.
11. Грезнева, О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – М., 2003. – 69 с.
12. Григорьева, Е.В. Компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании Франции и России: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – С. 10.
13. Григорьева, Н.Н. Гендерные особенности проявления лидерства у студентов (На примере учебных групп колледжа): дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 236 с.
14. Гузевич, Д.Ю. Научная школа как форма деятельности \ Д.Ю. Гузевич // Вопросы истории естествознания и техники. – 2003. – № 1. – С. 64–93.
15. Дежина, И.Г. Тенденции развития научных школ в современной России / И.Г. Дежина, В.В. Киселева. – М.: ИЭПП, 2008. – 126 с.
16. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Высшая школа, Московский психолого-социальный институт, 2005. – 211 с.

17. Ильяева, И.А., Формирование экологической культуры студентов технических вузов / И.А. Ильяева, В.Н. Фомин, Н.А. Хорошун // под общ. науч. ред. проф. Ильяевой И.А. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2006. – 157 с.
18. Китайгородская, Г.А. Что же такое «интенсивное обучение»? / Г.А. Китайгородская // 33 ответа на 33 вопроса. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С. 21–39.
19. Кравец, А.С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования [Электронный ресурс] / А.С. Кравец // Воронежский государственный университет. – Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru/irex/pubs/kravets2.htm>
20. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 303 с.
21. Кудрявцев, Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии / Т.В. Кудрявцев. – 1981. – № 2. – С. 20–30.
22. Логинова, Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе / Н.А. Логинова // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – Т. 21. – С. 106–111.
23. Ломовицкая, В.М. Механизмы использования потенциала, формирования и сохранения научной элиты / В.М. Ломовицкая / Интеллектуальная элита Санкт-Петербурга // под ред. С.А. Кугеля. В 2 ч. Ч. 2. – СПб., 1994. – С. 36–48.
24. Мануйлов, В. Современные технологии в инженерном образовании / В. Мануйлов, И. Федоров, М.Благовещенская // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 117–123.
25. Околелов, О.П. Современные образовательные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О.П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 45–50.
26. Остапенко, А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии / А.А. Остапенко. – Краснодар: Департамент образования и науки, 1998. – 52 с.
27. Педагогические технологии: учеб. пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
28. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Д.Б. Форсайт, Д. Хедланд и др.; под общ. ред. Р.Дж. Стернберга; пер. с англ. К. Щукиной, Ю. Буткевича. – СПб.: Питер, 2002. – 265 с.
29. Психологические основы профессионально-технического обучения / под ред. Т.В. Кудрявцева, А.И. Сухаревой. – М.: Педагогика, 1988. – 143 с.
30. Развитие и диагностика способностей / Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В. Галина и др.; отв. ред. В.Н. Дружинин, В.В. Шадриков; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 177 с.
31. Реутов, Н.Н. Социальное партнерство на рынке труда как составляющая эффективного управления занятостью молодежи / Н.Н. Реутов, И.В. Савенкова // Современный город: стратегическое планирование – стратегическое управление – стратегическое развитие: матер. II Всеросс. конф. / под ред. С.А. Боженова, В.И. Патрушева, К.В. Харченко. – Белгород: Константа, 2009. – С. 115–121.
32. Реутов, Н.Н. Карьера после вуза или проблемы трудоустройства выпускников / Н.Н. Реутов, Е.А. Дымченко, Н.В. Уварова // Содействие професси-

ональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. матер. III Всеросс. науч.-практ. конф., Белгород, 9 декабря 2011 г.: в 2 ч. Ч.1. / под ред. В.С. Севостьянова, Н.Н. Реутова, В.Н. Фомина. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2011. – С. 153–156.

33. Реутов, Н.Н. Управление занятостью молодежи в регионе: опыт Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова / С.Н. Глаголев, В.С. Севостьянов, Н.Н. Реутов // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докл. VII Всеросс. науч.-практ. Интернет-конференции (13–14 октября 2010 г.). Кн. I. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2010. – С. 83–97.

34. Реутов, Н.Н. Организационно-деятельностная игра «Карьера» как форма содействия трудоустройству студентов и выпускников / Н.Н. Реутов, Н.С. Говоруха, М.А. Шорникова // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. матер. III Всеросс. науч.-практ. конф., Белгород, 9 декабря 2011 г.: в 2 ч. Ч.2. / под ред. В.С. Севостьянова, Н.Н. Реутова, В.Н. Фомина. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2011. – С. 115–119.

35. Розов, Н.Х. Понятие «научная школа» и проблема финансирования науки в России / Н.Х. Розов // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 102–106.

36. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта [Электронный ресурс] / А.И. Савенков. – Режим доступа: <http://www.denzadnem.ru/page.php?article=388%20>.

37. Славина, И.А. Педагогическая поддержка адаптации студентов к обучению в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2005. – 166 с.

38. Смирнов, С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы / С.Д. Смирнов. – М.: изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. – 400 с.

39. Страхов, Н.Н. Естественные науки как предмет общего образования / Н.Н. Страхов // Отечественные записки. – 1861. – № 2. – С. 301–324.

40. Страхов, Н.Н. О методе естественных наук и значении их в общем образовании / Н.Н. Страхов. – СПб., 1865, XII. – 186 с.

41. Татур, Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. – М.: изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 224 с.

42. Умрюхин, Е.А. Психологические основы творческого интеллекта в деятельности преподавателя / Е.А. Умрюхин. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. – 328 с.

43. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 июля 2008 г. № 568.

44. Фокин, Ю.Г. Технология обучения в высшей школе: от теории к технологическим процедурам / Ю.Г. Фокин. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 328 с.

45. Фомин, В.Н. Идеал образованного человека в методологии образования Н.Н. Стрехова / В.Н. Фомин / Н.Н. Страхов и русская культура XIX–XX вв.: к

180-летию со дня рождения: матер. Международ. науч. конф. / отв. ред. Е.А. Антонов. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. – С. 173–177.

46. Фомин, В.Н. Взгляды Н.Н. Страхова на мотивацию к учебе / В.Н. Фомин / Современное образовательное пространство: аксиологический аспект: сб. матер. внутривуз. науч.-практич. конф. // под ред. В.Ш. Гузаирова, Н.С. Данакина, И.В. Голиковой. – Белгород: изд-во БГТУ, 2009. – С. 210–217.

47. Фомин, В.Н. Роль преподавания социально-гуманитарных дисциплин в подготовке будущих инженеров // Опыт, проблемы, перспективы и качество высшего инженерного образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-методич. конф., Белгород, 3–4 октября 2006 г. [Электрон. ресурс]. – Электрон. текст. (33,6 Мб). – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM). – Загл. с экрана.

48. Фомин, В.Н. Проведение самостоятельных исследований студентами технического вуза на занятиях по социологии // Опыт, проблемы, перспективы и качество высшего инженерного образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-методич. конф. (Белгород, 3–4 октября 2006 г.) [Электрон. ресурс]. – Электрон. текст. (33,6 Мб). – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM). – Загл. с экрана.

49. Фомин, В.Н. Тенденции и перспективы высшего образования в России // Опыт, проблемы, перспективы и качество высшего инженерного образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-методич. конф., Белгород, 3–4 октября 2006 г. [Электрон. ресурс]. – Электрон. текст. (33,6 Мб). – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM). – Загл. с экрана.

50. Фомин, В.Н. Требования к социально-гуманитарной подготовке инженеров с позиции работодателей // Формирование личности специалиста в техническом вузе (ежегодный бюллетень психолого-социологической службы каф. социологии БГТУ им. В.Г. Шухова). – Вып. 2. / под общ. ред. проф. И.А. Ильевой. – Белгород: Изд-во ЧП Уваров В.М., 2004. – С. 13–23.

51. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школы / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

52. Чесбро, Г. Открытые инновации. Создание прибыльных технологий / Г. Чесбро // пер. с англ. В.Н. Егорова. – М.: Поколение, 2007. – С. 29–32

53. Чикер, В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.

54. Школы в науке: сборник / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1977. – 523 с.

55. Юркевич, В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования, 2005. – № 3 (4). – С. 4–10.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*«Благословен тот, кто нашел дело в жизни;
большого нам не надо».*

Т. Карлейль

Подводя итог рассмотрению вопросов подготовки элитных специалистов, можно предложить следующие рекомендации.

Во-первых, для кадрового обеспечения инновационной экономики необходима тотальная интеллектуализация общества, предполагающая применение инновационных подходов к обучению, внедрение непрерывного образования, использование мировой информационной сети и др.

Во-вторых, требуется резкое повышение качества общего и профессионального образования, способное формировать элитных специалистов. Здесь следует вести предварительный отбор одаренных детей (путем всякого рода конкурсов, олимпиад, творческих работ учащихся и т.д.), внедрить инновационную организацию образовательного процесса в общеобразовательной и профессиональной школе, сформировать модель профессионала нового, инновационного типа; разбюрократизировать управление образованием и поставить его организацию на новую, развивающую основу и др.

В-третьих, предстоит усилить деятельность научно-исследовательского сектора, расширить сеть венчурных, реинжиниринговых, внедренческих организаций.

В-четвертых, в сфере труда необходимо применять разнообразные формы стимулирования творчества и роста квалификации персонала при внедрении новых технологий, организации производства, расширении рационализаторской работы и др.

Все вышесказанное требует тщательного изучения проблем, возникающих на пути профессионального становления личности, выявления кризисных точек этого процесса и дисфункций механизмов его регулирования. Полученные знания позволят предложить меры не только по исправлению негативной ситуации в профессиональной подготовке кадров, но и удовлетворять запросы инновационной экономики.

В таком важном деле ни одно исследование не будет избыточным. Не в последнюю очередь это касается и решения методологических проблем, значение которых трудно переоценить. Неясность, неполнота, ошибочность представлений, путаница с исследовательскими подходами усиливают риск впасть в заблуждение при построении полной, всеобъемлющей модели инновационного процесса подготовки кадров, привести к паллиативным, разнонаправленным, малоэффективным управленческим решениям. От такого научно не обоснованного стиля управления системой образования пора отказываться.

Между тем существующие к настоящему времени многочисленные разработки носят локальный, не технологизированный характер, отдельный для школы, вуза, сферы труда, хотя этот процесс должен быть сквозным, а управ-

ление им – вестись с единых методологических и концептуальных позиций и преследовать четко увязанную по стадиям подготовки последовательность целей.

В связи с этим в третьей части учебного пособия предпринята попытка решить многие методологические, терминологические и концептуальные проблемы, стоящие на пути создания комплексной всеобъемлющей технологии подготовки элитных специалистов для инновационной экономики. Тем более что успешный опыт двух стран в прошлом вселяет уверенность в позитивном исходе таких начинаний.

Рассмотрение вопросов образования с позиций социологии и психологии послужит хорошим подспорьем для будущих магистров, одна из ключевых компетентностей которых включает педагогические знания и умения.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1

*Наборы профессионально-деловых, социально-психологических
и ценностно-нравственных качеств будущих специалистов*

Качества личности	А ¹	Б ²	В ³	Г ⁴	Д ⁵
1. Профессионально-определенностные качества личности					
1. Мотивы и факторы профессионального выбора					
2. Профессионально-трудовые установки и ориентации					
3. Психологическая готовность к профессиональному труду					
2. Когнитивно-интеллектуальные качества личности					
4. Операциональные качества личности					
5. Интеллектуальные качества личности					
6. Ум, образованность					
7. Уровень интеллекта, качества ума					
8. Специальные навыки и знания					
9. Умение прогнозировать, предвидеть последствия					
10. Умение видеть взаимосвязь предметов и явлений					
11. Широта кругозора					
12. Творческие способности					
3. Организационно-управленческие качества личности					
13. Организаторские способности					
14. Лидерские качества личности					
15. Лидерский потенциал					
16. Исполнительность					
17. Организованность					
18. Практичность					
19. Работоспособность					
20. Трудолюбие					
21. Ответственность					
22. Законопослушность					
23. Уровень нормативно-правовой компетенции					

¹ Бережная И.Н. Профессионально-трудовое самоопределение студентов технических вузов // Социология управления и духовной жизни: сб. науч. тр. Вып 8. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – С.17–18.

² Гузаиров В.Ш., Котельников Г.А. Особенности организации культурно-воспитательного процесса в техническом вузе. – Белгород, 2005. – С. 242, 252.

³ Ильяева И.А. и др. Личность специалиста: проблемы, суждения, решения. – Белгород: Изд-во: БелГТАСМ, 2000. – С. 71.

⁴ Надуткина И.Э. Диагностика состояния воспитательного процесса в вузе // Социология управления и духовной жизни: сб. науч. тр. Вып. 4. – Белгород: Центр социальных технологий, 1988. – С. 104–105.

⁵ Червинская С.А. Факторы формирования социокультурной идентичности студентов технического вуза // Формирование личности специалиста в техническом вузе (ежегодный бюллетень психолого-социологической службы кафедры социологии БГТУ им. В.Г. Шухова) / под общ. ред. проф. И.А Ильяевой. – Вып. 2. – Белгород, 2004. – С. 104.

Качества личности	А ¹	Б ²	В ³	Г ⁴	Д ⁵
4. Социально-интеллектуальные качества личности					
24. Коммуникативные качества личности			■		
25. Общительность	■	■			
26. Способность к бесконфликтному общению					■
27. Поведенческие качества личности			■		
5. Мотивационно-волевые качества личности					
28. Деятельностные качества личности			■		
29. Воля	■				
30. Целеустремленность	■	■			
31. Умение добиваться успехов		■			
32. Способность добиваться успеха любыми средствами		■			
33. Личностные факторы жизненного успеха				■	
34. Модели достижения жизненного успеха				■	
35. Способность изменять природную, социальную среду		■			
36. Способность изменять себя		■			
37. Самостоятельность в принятии решения		■			
38. Способность принимать ответственные решения		■			
39. Сила выживания		■			
40. Умение отстаивать свою точку зрения					■
6. Адаптационно-мобильностные качества личности					
41. Экономическая рациональность		■			
42. Умение приспосабливаться		■			
43. Конкурентоспособность		■			
44. Предприимчивость		■			
45. Инициатива		■			
46. Находчивость	■				
47. Новаторство		■			
48. Повышение уровня своего образования		■			
7. Ценностно-нравственные качества личности					
49. Смысложизненные ориентации				■	
50. Жизненные ценности				■	
51. Порядочность, честность	■				
52. Внутренняя культура		■			
53. Профессиональная этика		■			
54. Личностный идеал				■	
55. Общественно-политический идеал				■	
56. Национально-патриотическое сознание		■			

Другие авторы, в частности, О. Александрова, Д.А. Ендовицкий, Н.В. Касьянова, О. Олейникова Л. Старикова, Т.Г. Старцева, Н.С. Субботина делают упор на профессионально-ориентационных качествах личности. Но поскольку их наборы носят феноменологический характер, в них встречаются не только качества оптанта, но и критерии выбора профессии, ее характеристики, условия, способствующие этому и т.д.

*Перечень Государственных образовательных стандартов РФ,
использованных для классификации общекультурных компетенций
бакалавров*

Шифр спец.	Название специальности	Кол-во ОК
080100	Экономика	16
080200	Менеджмент	22
080400	Управление персоналом	24
120100	Геодезия и дистанционное зондирование	14
120700	Землеустройство и кадастры	17
140100	Теплоэнергетика и теплотехника	16
140400	Электроэнергетика и электротехника	16
151000	Технологические машины и оборудование	18
151900	Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств	21
190100	Наземные транспортно-технологические комплексы	16
190600	Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов	18
190700	Технология транспортных процессов	18
220400	Управление в технических системах	19
221400	Управление качеством	18
221700	Стандартизация и метрология	20
230100	Информатика и вычислительная техника	16
230400	Информационные системы и технологии	13
231000	Программная инженерия	13
240100	Химическая технология	15
270100	Архитектура	21
270800	Строительство	13
280700	Техносферная безопасность	16
	Всего	380

Примечание: ОК – общекультурные компетенции.

*Классы общекультурных компетенций (КОК) бакалавров***1. Мировоззренческая компетентность (КОК-1)****2. Мыследеятельностная компетентность (КОК-2)****3. Общенаучная компетентность (КОК-3)**

3.1. Научно-исследовательская и опытно-конструкторская компетентность (КОК-31)

3.2. Естественнонаучная и математическая компетентность (КОК-32)

4. Самоорганизационная (личностно-ориентированная) компетентность (КОК-4)

4.1. Рефлексивная компетентность (КОК-41)

4.2. Акмеологическая компетентность (КОК-42)

5. Профессионально-деловая компетентность (КОК-5)

5.1. Профессионально-мотивационная компетентность (КОК-51)

5.2. Организационно-управленческая компетентность (КОК-52)

5.3. Информационно-компьютерная компетентность (КОК-53)

5.3.1. Понимание сущности информационных технологий (КОК-531)

5.3.2. Владение информационными технологиями (КОК-532)

5.3.3. Владение Интернет (КОК-533)

5.4. БЖД-компетентность (КОК-54)

5.5. Профильно-деловая компетентность (КОК-55)

6. Социальная компетентность (КОК-6)

6.1. Коммуникативная компетентность (КОК-61)

6.1.1. Социально-коммуникативная компетентность (КОК-611)

6.1.2. Этическая компетентность (КОК-612)

6.1.3. Компетентность делового общения (КОК-613)

6.1.4. Риторическая компетентность (КОК-614)

6.1.5. Языковая компетентность (КОК-615)

6.2. Социально-экономическая компетентность (КОК-62)

6.2.1. Способность к анализу социально-экономических проблем (КОК-621)

6.2.2. Способность применять гуманитарно-социально-экономические знания в профессиональной деятельности (КОК-622)

6.3. Историко-патриотическая компетентность (КОК-63)

6.4. Общественно-гражданская компетентность (КОК-64)

6.5. Правовая компетентность (КОК-65)

6.5.1. Профессионально-правовая компетентность (КОК-651)

6.5.2. Общегражданская правовая компетентность (КОК-652)

7. Культурная компетентность (КОК-7)

7.1. Культурно-охранительная компетентность (КОК-71)

7.2. Ценностно-нравственная компетентность (КОК-72)

7.3. Эстетическая компетентность (КОК-73)

8. Валеологическая компетентность (КОК-8)

8.1. Физкультурно-спортивная компетентность (КОК-8)

8.2. Здоровьесберегающая компетентность (КОК-82)

*Структура и роль социокультурной среды вуза
при формировании общекультурных компетенций
бакалавров*

Внутренняя среда вуза как социальной системы представляет собой совокупность более частных сред, т.е. различных сфер жизнедеятельности и поэтому является гетерогенной. В субстанциальном (статическом) ракурсе такие среды представлены *субъектами* (должностными лицами и структурными подразделениями вуза) и *средствами* жизнедеятельности. В процессном (динамическом) ракурсе они представлены *процессами* и *целями* деятельности этих субъектов и т.д.

Не все среды, необходимые для функционирования вуза, обеспечивают формирование необходимых студентам компетенций (например, материально-техническая или финансово-экономическая). Особую роль играют те сферы, в которые вовлечены студенты, и на которых соответствующая жизнедеятельность рассчитана.

Совокупность таких сфер, которые способны формировать *общекультурные компетенции* (ОК) студентов, образует то, что называют **социокультурной средой** вуза. В ее составе имеют место как студенто-ориентированные среды, непосредственно влияющие на студентов, так и общевузовские среды, которые действуют на студентов более опосредовано. В первом случае формирование соответствующих ОК является *основной целью* функционирования среды, а во втором – *одной из целей* наряду с реализацией своих непосредственных задач.

Для формирования соответствующих классов общекультурных компетенций (КОК) с разрешения ректора или первого проректора можно привлекать и неучебные подразделения, входящие в состав целого ряда социокультурных сред. Например, отдел охраны труда можно задействовать для формирования БЖД-компетенций, патентный отдел – для формирования профессионально-правовой компетенции, а медицинский центр – для формирования здоровьесберегающей компетенции. Можно использовать эти подразделения, в частности, для ознакомительной практики студентов соответствующего профиля. Например, студентам института энергетики – в службе главного энергетика, студентам ИИТУС – в БелЦНИТ, будущих специалистов по управлению персоналом – в управлении кадров и т.д. Это даст экономию средств и позволит использовать преподавательский потенциал работников соответствующих подразделений вуза (ведь в вузе все должны быть немножко преподавателями, как и флотские офицеры всегда немного судоводители).

1. Учебная среда

Субъекты деятельности:

а) первый проректор, проректор по учебной работе, директора институтов и их заместители по учебной работе, заведующие кафедрами и их заместители по учебной работе, профессорско-преподавательский состав (ППС) вуза;

б) 9 институтов очного обучения, центр довузовской подготовки, институт заочного обучения, институт дистанционного обучения, Отдел образовательной деятельности в регионах, управление аспирантуры и докторантуры, отдел магистратуры, центр международного образования и сотрудничества, филиал ассоциации иностранных студентов в России, подготовительный факультет для иностранных граждан, центр дополнительного профессионального образования и инновационных технологий и др.

Средства деятельности: лабораторное и компьютерное оборудование, технические средства обучения, аудиторный фонд (для лекционных и практических занятий), библиотека, государственные образовательные стандарты, учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД) и т.п.

Процессы деятельности: довузовское, очное, заочное, дистанционное, международное, дополнительное обучение студентов и школьников; самоподготовка студентов дома или в общежитиях, консультации (индивидуальные, групповые, лекционные), контроль успеваемости (разные технологии), проведение олимпиад школьников, профориентационная деятельность в школах, работа профильных классов и др.

Основная цель деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-1, КОК-2, КОК-3, КОК-4, КОК-5, КОК-62, КОК-7, КОК-8.

2. Научно-исследовательская и опытно-конструкторская среда

Субъекты деятельности:

а) проректор по научной работе, проректор по инновационным технологиям и трудоустройству выпускников, комиссия ученого совета по научно-технической работе и внедрению, научно-технический совет и его комиссии, управление научно-исследовательских работ, включая отдел организации научно-исследовательской работы студентов (координирующие деятельность 46 кафедр, 1 проблемной и 5 научно-исследовательских лабораторий, 3 инновационно-производственных подразделений), комиссия по определению возможности публикации научных работ в открытой печати, комиссия по анализу и оценке объектов интеллектуальной собственности, 5 диссертационных советов, 9 научных школ и т.д.;

б) инновационно-технологический центр, инновационный научно-образовательный и опытно-промышленный центр наноструктурированных композиционных материалов, научно-образовательный центр «Мехатронные и управляющие системы в промышленности», научно-образовательный центр «Современные материалы и технологии атомной энергетики, авиационной и космической техники», научно-образовательный центр «Инновационное развитие экономических систем», испытательный центр «БГТУ-сервис», инженерный центр «Корпоративные системы», автономная некоммерческая организация «Реги-

ональный центр качества», межкафедральная лаборатория рентгенофазового анализа, проектно-конструкторское бюро, отдел создания и оценки объектов интеллектуальной собственности, ассоциация специалистов по инновационной деятельности «Технопарк БГТУ им. В.Г. Шухова», бизнес-инкубатор, НИИ «Наносистемы в строительном материаловедении», НИИ Инновационных и ресурсо- и энергосберегающих технологий и оборудования, НИИ Энергосберегающей технологии цемента, НИИ Синергетики;

в) совет молодых ученых и специалистов, студенческое научное общество вуза и кафедр (например, студенческое научное общество «Титан» при кафедре социологии), студенческое конструкторское бюро «Старт» по направлению «Мехатроника и робототехника», студенческое проектно-конструкторское бюро, проектно-конструкторское бюро при архитектурно-строительном институте и др.

Средства деятельности: научно-исследовательское, опытно-конструкторское и лабораторное оборудование, программы исследований, хоздоговора, гранты, научно-теоретический журнал «Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова» и др.

Процессы деятельности: научно-исследовательская и опытно-конструкторская деятельность на кафедрах, проведение студенческих конференций и международных научных форумов, участие в конкурсах студенческих работ, реализация грантов для студентов и молодых ученых и т.п.

Основная цель деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-2, КОК-3, КОК-4, КОК-51, КОК-55, КОК-613, КОК-651.

3. Культурно-воспитательная среда

Субъекты деятельности: проректор по культурно-воспитательной работе (квр); совет по квр; комиссия по предупреждению правонарушений; работники студенческого дворца культуры, выставочного комплекса, музея университета; заместители директоров и деканов по квр; институт кураторов студенческих групп; ППС университета; студенческий совет; совет по работе в общежитиях; совет студенческого общежития (студсовет); администрация общежитий; студенческий оперативный отряд содействия милиции «Грифон»; 24 творческих коллектива студентов, 7 студенческих любительских объединений, 8 клубов по интересам и др.

Средства деятельности: студенческий дворец культуры, выставочный комплекс (включающий зал информации о подразделениях университета; зал экспозиций предприятий стройиндустрии; художественно-эстетический зал), музей университета, ритуальная площадь.

Процессы деятельности: формирование социальной активности и высокой гражданской ответственности студенчества; борьба со сквернословием, профилактика асоциальных форм поведения; воспитательная работа кураторов со студенческими группами; проведение мероприятий областного уровня (День

Продолжение прил.4

знаний, День православной молодежи, «Масленица», «Студенческая Пасха», День славянской письменности и культуры); проведение внутривузовских мероприятий (КВН, «Студенческая дружная семья», «Студент года», «Мисс университет», «Студенческая весна», слёт строительных трудовых отрядов, День Памяти, акция «Лучшее детям – сиротам», «Нет наркотикам!», «Наркобезнас»); организация встреч с ветеранами войны, учеными, депутатами; реализация студенческого самоуправления; обучение руководства студсовета в «Школе молодого лидера» для развития лидерских качеств; реализация проекта «Академия Студсовета», направленного на формирование организаторских навыков у студенческой молодёжи.

Основная цель деятельности: профессионально-трудовое, культурно-нравственное, гражданско-правовое воспитание, мотивация к физическому совершенству и здоровому образу жизни; формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-1, КОК-4, КОК-61, КОК-63, КОК-64, КОК-652, КОК-7, КОК-8.

4. Мотивационно-адаптационная среда

Субъекты деятельности:

а) первый проректор, проректор по учебной работе, проректор по инновационным технологиям и трудоустройству выпускников, проректор по КВР, директора институтов и их заместители по учебной работе, заведующие кафедрами и их заместители по учебной работе, профессорско-преподавательский состав кафедр, управление качества обучения, учебно-методическое управление;

б) 9 институтов очного обучения, центр довузовской подготовки, институт заочного обучения, институт дистанционного обучения, отдел образовательной деятельности в регионах, управление аспирантуры и докторантуры, отдел магистратуры, центр международного образования и сотрудничества, филиал Ассоциации иностранных студентов в России, подготовительный факультет для иностранных граждан, музей вуза;

в) штаб ССО, студенческие строительные, сервисные, рыболовецкие, экологические, педагогические, профильные отряды и группы, отряды проводников;

г) научно-методический центр профессиональной адаптации и трудоустройства специалистов (НМЦ ПАТС), кадровое агентство «Профессионал-технолог».

Средства деятельности: стенды НМЦ ПАТС и штаба ССО, объявления о грантах, защите диссертаций, о конкурсах и поздравления победителей, экспозиции о В.Г. Шухове, портреты ученых на кафедрах, в лабораториях и аудиториях, экспонаты музея, комплекты организационно-распорядительной и нормативно-технической документации, регламентирующей деятельность субъектов и др.

Процессы деятельности: введение первокурсников в профессию, в частности, посредством ознакомительной игры «Л.И.Ф.Т.», адаптация их к вузу и

Продолжение прил. 4

обучению в высшей школе, доведение до студентов социальной значимости будущей профессии, мотивация их к выполнению будущей профессиональной деятельности, адаптация старшекурсников к рынку труда и т.д.

Основная цель деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-4, КОК-51, КОК-62.

5. Информационно-коммуникационная среда

Субъекты деятельности: институт информационных технологий и управляющих систем, учебно-методический центр информационно-технического обеспечения образования, управление информатизации и коммуникаций, Белгородский областной центр новых информационных технологий (БелЦНИТ), центр дополнительного профессионального образования и инновационных технологий, управление по связям с общественностью, студенческая редакция, пресс-центр, газета «Технолог».

Средства деятельности: основные проекты и направления информатизации университета (безопасность в сфере IT-технологий, система электронного документооборота, включая АСУ-деканат, другие внутривузовские проекты), компьютерные классы, оборудование БелЦНИТ, пресс-центра и других субъектов, телевизионная сеть по общежитию, рекреациям, вестибюлям и аудиториям университета, система оповещения и др.

Процессы деятельности: преподавание цикла компьютерных дисциплин, получение дополнительного компьютерного образования, проведение лабораторных занятий и спецкурсов в компьютерных классах, подготовка отчетов и рефератов на компьютере с обращением в Интернет, участие в издательской деятельности, постоянное общение на занятиях и во внеучебное время.

Одна из целей деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций КОК-53, КОК-61.

6. БЖД-среда

Субъекты деятельности: инженерно-экологический институт, включая кафедры БЖД, промышленной экологии и защиты в чрезвычайных ситуациях; управление безопасности; управление мобилизации ГО и ЧС; центральная диспетчерская служба, отдел охраны труда; инженерный центр «Корпоративные системы»; центр радиационного мониторинга; управление хозяйственной эксплуатации; студенческий оперативный отряд содействия милиции «Грифон».

Средства деятельности: технические средства обучения и лабораторное оборудование кафедр БЖД, промышленной экологии и защиты в чрезвычайных ситуациях; система пожарной и охранной сигнализации и видеомониторинга; рабочая документация; инструктивные материалы и т.п.

Продолжение прил. 4

Процессы деятельности:

а) учебная деятельность кафедр БЖД, промышленной экологии и защиты в чрезвычайных ситуациях;

б) деятельность неучебных подразделений по их прямому назначению, демонстрирующая студентам свою специфику по охране труда и соблюдению норм промышленной санитарии, санитарно-эпидемиологической защите, обеспечению пожарной и информационной безопасности, предотвращению техногенных аварий и катастроф (отключение электроэнергии, падение лифтов, обрушение навесных потолков и т.п.), предупреждению актов терроризма, экстремизма и антикриминальной защиты (в частности, защита иностранных студентов) и др.

Одна из целей деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-54, КОК-651, КОК-82.

7. Валеологическая среда

1. Физкультурно-спортивная среда

Субъекты деятельности: кафедра физического воспитания и спорта, 35 секций и спортивно-оздоровительных групп, в которых занимаются около 1500 студентов очной формы обучения, 9 сборных команд вуза и др.

Средства деятельности: спортивный комплекс (2 игровых спортивных зала, стадион, спортивные площадки, теннисные корты, стрелковый тир, зал гиревого спорта).

Процессы деятельности: теоретическое и практическое обучение самостоятельному, методически правильному использованию методов физического воспитания и укрепления здоровья; тренировки в спортивных секциях; ежегодное проведение Спартакиады университета под девизом «Спорт для всех»; выступление сборных команд университета на Универсиаде вузов области, первенствах Ассоциации строительных вузов России и др.

Главная цель деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-81.

2. Здоровьесберегающая среда

Субъекты деятельности: медицинский центр, в структуру которого входят здравпункт, санаторий-профилакторий и летняя оздоровительная база «Технолог», расположенная в Борисовском районе.

Средства деятельности: медицинское оборудование (электромагнитотерапии, светолечения, лечения лазером, мануального массажа, УВЧ-терапии, электрофореза, ультразвуковой терапии, ингаляции, озонотерапии, общей магнитотерапии); водолечебница с гидромассажной ванной и лечебными душами, компьютерный диагностический кабинет и кабинет психологической разгрузки с оздоровительно-релаксационным массажем «Nuga Best»; тенистый сквер с дорожками для утренних пробежек, прогулок и отдыха в любое время года и др.

Окончание прил. 4

Процессы деятельности: различные методы лечения, отдых в Крыму, на базе санатория-профилактория «Технолог», борьба против курения, употребле-

ния алкоголя и наркотиков, ежегодное проведение профилактического осмотра первокурсников и т.д.

Одна из целей деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-82.

8. Организационно-управленческая среда

Субъекты деятельности: должностные лица вуза: ректор, проректора, директора институтов, заведующие кафедрами, руководители других структурных подразделений, институт экономики и менеджмента, кафедра социологии.

Средства деятельности: приказы и распоряжения по вузу, устные распоряжения и указания, организационно-распорядительная документация, концепции и планы работ, расписание занятий, УМКД «Управление персоналом» и т.д.

Процессы деятельности: обучение студентов основами социологии и психологии управления, управления персоналом, организация и управление всей жизнедеятельностью вуза и студенческого контингента, в частности.

Одна из целей деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-52, КОК-61.

9. Нормативно-правовая среда

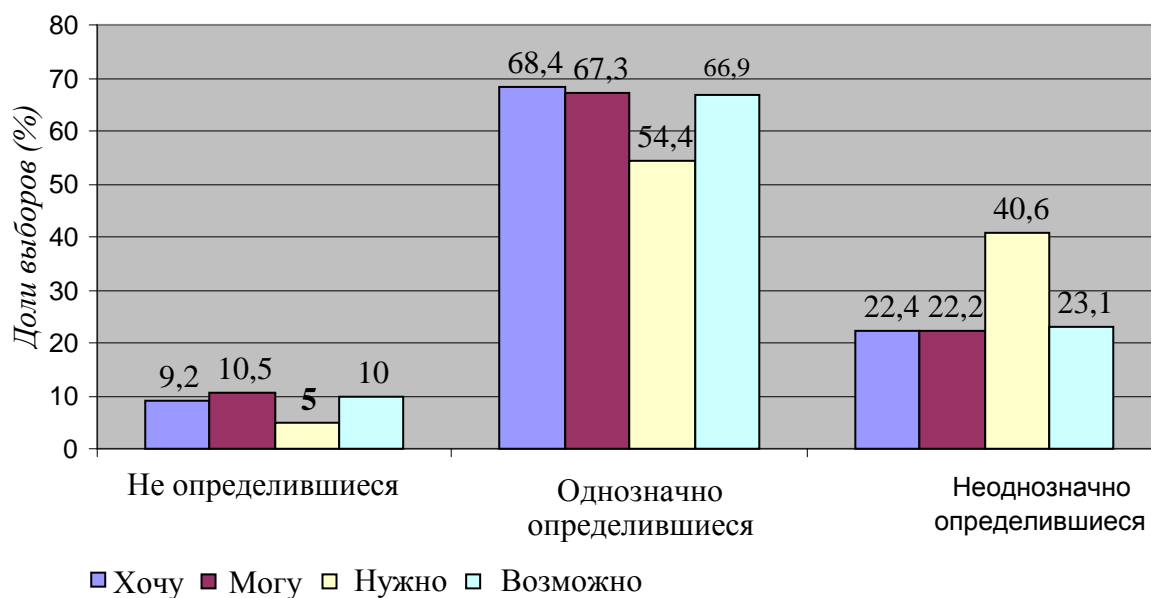
Субъекты деятельности: правовое управление, управление кадров, управление нормативно-технической документацией и ремонта профессиональный союз, кафедра социологии.

Средства деятельности: Конституция РФ, Трудовой кодекс РФ, Гражданский кодекс РФ, законодательные акты профессиональной деятельности, положения о вузе, его структурных подразделениях и учебной деятельности, правила внутреннего распорядка, УМКД по правоведению и др.

Процессы деятельности: изучение правоведения, консультации по юридическим вопросам.

Одна из целей деятельности: формирование у студентов общекультурных компетенций: КОК-52 и КОК-65.

Сравнение характера определенности диспозиций в ситуации профессионального выбора

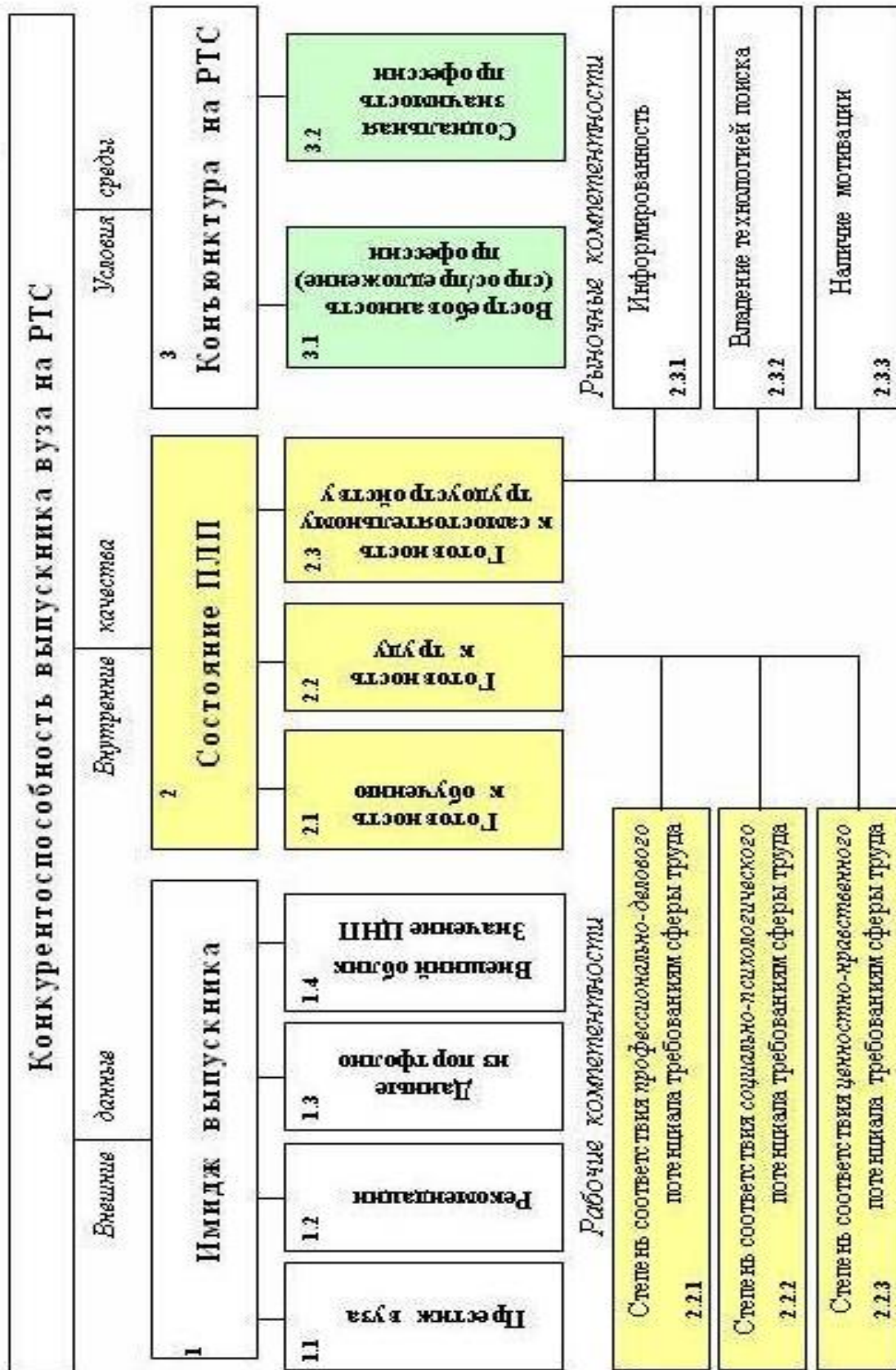


Типы определенности оценки

Учащимся была предложена анкета, в которой предлагалось оценить все диспозиции в ситуации выбора среди одного и того же перечня типов профессий. Всего было опрошено 579 учащихся 30 классов средней школы № 1 г. Строитель Белгородской области, что близко к полному списочному составу всего контингента учащихся (678 чел.). В опросе принимали участие школьники с первого класса по одиннадцатый.

На гистограмме видны три группы респондентов, по-разному определившихся в профессиональном плане. По усредненным для 4 диспозиций данным примерно 9% не смогли никак выразить свое отношение ни к одной профессии («Не определившиеся»), 64% четко высказались относительно одной профессии («Однозначно определившиеся»), 27% высказались по нескольким профессиям («Не однозначно определившиеся»).

В каждой группе виден некоторый разброс между диспозициями ситуации выбора, последующий анализ которого позволил сделать определенные выводы о характере профессиональной определенности школьников.



Список аббревиатур

- АДП – Адаптационно-мобильностный потенциал
АПП – Актуализационно-потенциальный подход
ЖЦ – Жизненный цикл
КИП – Когнитивно-интеллектуальный потенциал
МВП – Мотивационно-волевой потенциал
ОУП – Организационно-управленческий потенциал
ПВ – Профессиональный выбор
ПДП – Профессионально-деловой потенциал
ПЛП – Профессионально-личностный потенциал
ПОп – Профессиональное определение
ПОР – Профессиональная ориентация
ПОП – Профессионально-определенностный потенциал
ПСЛ – Профессиональное становление личности
ПСО – Профессиональное самоопределение
ПТУ – Профессионально-техническое училище
РОУ – Рынок образовательных услуг
РТС – Рынок труда специалистов
СИП – Социально-интеллектуальный потенциал
СМИ – Средства массовой информации
СМС – Социально-маркетинговая служба
СПП – Социально-психологический потенциал
ССП – Сущностно-смысловой потенциал
СТ – Сфера труда
ССУЗ – Среднее специальное учебное заведение (техникум, колледж)
СФС – Социально-формирующая среда
СШ – Средняя школа
УЦЗН – Учебный центр занятости населения
ЦНП – Ценностно-нравственный потенциал

454
Учебн дание

Перерва Петр Григорьевич
Глаголев Сергей Николаевич
Мехович Сергей Анатольевич и др.

Управление инновационной деятельностью

Часть III

Организация подготовки специалистов для инновационной экономики

Учебное пособие

Редактор В.И. Пустовая

Технический редактор – канд. техн. наук *А.М. Ганжа*

Подписано в печать 10.08.12. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 26,4. Уч.–изд. л.28,4.

Тираж 500 экз. Заказ Цена договорная

Отпечатано в Белгородском государственном технологическом университете
им. В.Г. Шухова

308012, г. Белгород, ул. Костюкова, 46