

**БЕЛГОРОДСКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
МВД РОССИИ ИМЕНИ И.Д. ПУТИЛИНА**

Е.В. Коваленко

**ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

**Белгород
Белгородский юридический институт МВД России
имени И.Д. Путилина
2018**

УДК 378:316.4
ББК 74.58
К 56

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Бел ЮИ МВД России
имени И.Д. Путилина

К 56 Коваленко, Е. В.

Опыт социального взаимодействия: теория и практика формирования: монография / Е. В. Коваленко. – Белгород : Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина, 2018. – 223 с.
ISBN 978-5-91776-252-4

Рецензенты:

Скрипкина А.В., доктор педагогических наук, доцент (Краснодарский университет МВД России);

Польшина М.В., начальник отделения ПДН отдела полиции № 1 УМВД России по городу Белгороду.

В издании содержатся результаты педагогического исследования проблемы формирования опыта социального взаимодействия сотрудников полиции в изменяющейся культурно-образовательной среде.

Монография предназначена для адъюнктов, профессорско-преподавательского состава образовательных организаций системы МВД России.

УДК 378:316.4
ББК 74.58

ISBN 978-5-91776-252-4

© РИО Бел ЮИ МВД России
имени И.Д. Путилина, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ВУЗА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	9
1.1. Теоретико-методологические основы исследования ретроспективного и современного развития концепции социального взаимодействия как важнейшей категории наук об обществе и человеке	9
1.2. Теоретические и практические предпосылки формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов на ретроспективном и современном этапах развития педагогической науки и образования в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза	19
1.3. Понятие и структура опыта социального взаимодействия личности	35
Глава 2. КОМПЛЕКСНЫЙ НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	51
2.1. Феноменология и герменевтика категории «среда» и ее социальных производных	51
2.2. Структурные и динамические характеристики современной культурно-образовательной среды	66
2.3. Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся при реализации компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе вуза	85
Глава 3. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ (КУРСАНТА) В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	99
3.1. Детерминанты концепции формирования опыта социального взаимодействия обучающегося вуза в изменяющейся культурно-образовательной среде.....	99
3.2. Моделирование процесса формирования опыта социального взаимодействия обучающегося (курсанта) вуза в изменяющейся культурно-образовательной среде.....	110

3.3. Принципы формирования опыта социального взаимодействия обучающегося вуза в изменяющейся культурно-образовательной среде	131
--	-----

Глава 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	147
--	------------

4.1. Критерии, показатели и уровни сформированности опыта социального взаимодействия будущего специалиста	147
---	-----

4.2. Динамика уровня сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся в экспериментальной работе.....	184
--	-----

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	200
------------------------	------------

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	202
--------------------------------------	------------

ВВЕДЕНИЕ

В комплексе проблем современного постиндустриального информационного развития общества особое значение приобретает качество подготовки специалистов, поэтому модернизация профессионального образования и реализация ФГОС является одной из важнейших задач его совершенствования в постсоветской России.

Общество, в котором образование становится подлинным капиталом и главным ресурсом его успешного развития, предъявляет жесткие требования к образовательным организациям, их педагогической деятельности и ответственности за нее. Реализовать эту задачу в постиндустриальную эпоху глобализации, интеграции, межкультурной коммуникации может лишь отвечающая требованиям сложного периода перехода от XX к XXI веку инновационная педагогическая наука и педагогическая практика, идущие в ногу со временем. Поэтому не случайно в законодательных государственных актах постсоветского периода, в распоряжениях Правительства Российской Федерации, в нормативных документах Министерства образования и науки ведущая роль в реализации целей и задач общественного развития страны отводится ученым, работающим в сфере воспитания, обучения и развития подрастающего поколения россиян и педагогам всех звеньев системы образования, воспитывающим Личность, Гражданина, Патриота, Профессионала.

Педагоги-практики находятся в постоянном поиске эффективных путей творческой профессиональной самореализации воспитанников, формирования их субъектности, продуктивного социального взаимодействия в непрерывно и динамично развивающейся и изменяющейся культурно-образовательной среде. «Будущее сегодня наступает чрезвычайно стремительно, – отмечал А.М. Новиков. – Оно в изменениях политики и экономики, культуры и социальной сферы, в изменениях информационных и общественных отношений, в изменении идеальных моделей образа жизни и ее стандартов... Причиной тому – стремительный переход человечества в совершенно новую так называемую постиндустриальную эпоху своего развития.

К встрече с будущим надо готовиться, и надо подготовить это будущее. В том числе и в первую очередь готовить систему образования для этого будущего. Ибо именно образованию в этом новом постиндустриальном обществе принадлежит ключевая роль» [229, с. 4].

Прошло два десятилетия постсоветской модернизации российского образования. Казалось бы, что сделано было немало для повышения его качества: реализовывалась концепция его модернизации, а по сути дела реформирования, введен новый ФГОС, много сделано инновационных открытий в педагогической науке (создана коренным образом обновленная методология педагогики, предложена новая теория трехуровневого содержания образования, разработана концепция субъект-субъектных отношений всех участников педагогического процесса, интенсивно создается учение об интерактивных формах, методах, приемах и средствах воспитания и обучения, разрабатываются новые критерии,

показатели и уровни оценки качества образования). В обосновании и разработке новой педагогической теории и практики активное участие приняло сообщество ученых-философов, педагогов, психологов, культурологов (Е.П. Белозерцев, Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, А.Л. Болховский, В.В. Варава, А.А. Вербицкий, А.Я. Данилюк, Э.Ф. Зеер, Г.И. Ибрагимов, И.Ф. Исаев, Г.И. Колесникова, М.Н. Кондаков, В.В. Краевский, В.Я. Ляудис, А.М. Новиков, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, В.А. Тестов, А.В. Хуторской, Д.И. Фельдштейн и др.). Однако, по мнению многих из них, принятые меры по реформированию системы российского образования не принесли желаемого успеха. Требуется корректировка модернизации всех звеньев системы образования, так как в этом процессе проявились весьма существенные противоречия, не только сдерживающие его темпы развития, но и препятствующие повышению качества образования. Это противоречия:

– между новыми научными положениями деятельностной педагогической теории и по-прежнему преобладающей в практической педагогической реальности знаниево-ориентированной образовательной парадигмой (А.А. Вербицкий, В.С. Лазарев, Н.А. Рыбакина);

– между потребностью интегрального единства воспитания и обучения в педагогическом процессе и зунувской ориентацией образовательной деятельности (В.С. Лазарев, В.Н. Турченко);

– между необходимостью формирования у обучающегося деятельностных способностей, которые позволят ему полноценно войти в следующий период своей жизни и стать ее субъектом, и осуществлением до сих пор снабжением его опытом, далеким от потребностей деятельности современного специалиста (В.Н. Турченко);

– между нормативной ориентацией подготовки специалистов не только на сегодняшний, но и на завтрашний день, формирования у них возможности и потребности продвижения в социально-экономической, общественно-политической и духовно-нравственной ситуации будущего своего народа, и реальной нацеленностью их подготовки лишь на сегодняшние общественные потребности во всех сферах жизнедеятельности (В.С. Лазарев, В.Н. Турченко);

– между объективной социальной потребностью в формировании нового человека и недостаточностью практико-ориентированных разработок по организации и технологическому обеспечению такой образовательной деятельности, отвечающей при этом требованиям ФГОС (И.Г. Ибрагимов, В.С. Лазарев, Г.И. Колесникова, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн и др.).

Таковы общепедагогические противоречия в современной теории и практике российского образования. Суммирующая их оценка, на наш взгляд, верно дана А.А. Вербицким и Н.А. Рыбакиной: «Два десятилетия модернизации, а в реальности – глубокой реформы российского образования не привели к ожидаемым позитивным сдвигам, сделав очевидной проблему несоответствия результатов на всех уровнях образования требованиям обучающихся, родителей, производства (работодателей), государства и в целом информационного общества» [55, с. 3]

Более того, необходимо отметить, что первый двадцатилетний этап постсоветской модернизации в образовании, направленный на интеграцию в мировое образовательное пространство, итоги которого далеки от желаемого, проходил в совершенно иных внутренних и внешних, объективных и субъективных условиях общественного развития страны, нежели складывающихся сегодня. Это был этап, сопровождавшийся общемировым кризисом в условиях перехода от индустриального к постиндустриальному периоду развития человечества и носил относительно мирный характер реализации объективных закономерностей общественного процесса, проявляющийся в глобализации, информатизации, интеграции, культурной коммуникации.

Однако к концу 2013 – началу 2014 гг. резко изменился ход общественного развития: геополитика США, их стремление к мировому господству, навязыванию американского образа жизни и демократии вылились в обострение международной обстановки, развязывание кровавых гражданских войн в различных регионах мира, возникновению и распространению угрозы терроризма. Более того, США и их союзники в странах Западной Европы развязали беспрецедентную по масштабам психологическую, информационную войну, целью которой стало не только снижение субъектности государств, стремящихся к обустройству многополярного мира, но и зомбирование сознания людей, подрастающего поколения, навязывание ему «клипового мышления», характерного размытостью системы нравственных координат. Так началась открытая активная фаза борьбы между двумя системами – поборников монополярного и многополярного мира, борьба в которую вовлечено фактически почти все человечество.

Россия, в силу своей традиционной исторической миссии, возглавила в этом процессе сторонников всеобщей безопасности, защищая право на мирную жизнь всех стран и народов, оказавшись в очередной раз в искусственной финансово-экономической и технологической изоляции со стороны стран западного мира. Обострились и противоречия, связанные с отстаиванием Россией своих национальных интересов в новых условиях. Перенос акцентов в стратегии развития страны на реализацию собственного потенциала нации на основе ее сплочения, поиск новых моделей взаимодействия с окружающим миром заставляет переосмыслить и образовательную стратегию, в первую очередь, воспитания «человеческого в человеке», становления его субъектности, способности к саморазвитию и самосовершенствованию на основе накопления опыта взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде.

На передний план образовательной деятельности выходит проблема воспитания личности. Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации «Об утверждении стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025» приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины».

В высшем профессиональном образовании компетентностное и ответственное выполнение обучающимся его социальных ролей – Личности, Гражданина, Патриота, Профессионала – невозможно без формирования в учебно-воспитательном процессе социального опыта, культуры делового взаимодействия, коммуникабельности, в полной мере проявляющихся в изменяющейся культурно-образовательной среде. Это предполагает развитие у каждого обучающегося потребности и способности к эффективной организации совместной деятельности, умения жить и работать не рядом, а в содружестве со своими коллегами по учебной, трудовой и общественной жизни.

На первом этапе модернизации российского профессионального образования задача формирования и усвоения социального опыта ставилась (А.С. Белкин), однако, эти теоретические идеи были использованы далеко не в полной мере. Учитывая, что образованность в постиндустриальном обществе – это способность общаться, учиться, анализировать и творить (А.М. Новиков), понимать закономерности будущего развития, предвидя завтрашний день (В.С. Лазарев), и то, что подрастающее поколение в новой системе образования будет заниматься не подготовкой к будущей жизни, а придумывать и создавать ее (В.Н. Турченко), нами был сделан вывод о том, что на новом, втором этапе модернизации российского профессионального образования формирование опыта социального взаимодействия обучающегося в изменяющейся культурно-образовательной среде становится актуальной проблемой теоретического и методического исследования.

Глава 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ВУЗА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

1.1. Теоретико-методологические основы исследования ретроспективного и современного развития концепции социального взаимодействия как важнейшей категории наук об обществе и человеке

Исследование проблемы формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов в изменяющейся культурно-образовательной среде необходимо начать с этимологии этого понятия, изучив его сущность, содержание, структуру в ретроспективном аспекте и на современном этапе перехода общества от индустриального к постиндустриальному развитию.

Социальное взаимодействие – интегральная категория, изучаемая рядом наук: философией, социологией, психологией, педагогикой и др., поэтому изучение теории и практики формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов в изменяющейся культурно-образовательной среде рассматривается нами на интегративной теоретико-методологической основе философии, социологии, психологии, педагогики и культурологии, что и обеспечивает возможность определить научно-педагогический статус развития и совершенствования опыта социального взаимодействия индивида в изменяющейся культурно-образовательной среде.

Философские концептуальные идеи обосновывают формирование опыта социального взаимодействия субъектов в изменяющейся культурно-образовательной среде как способ реализации продуктивных отношений социального взаимодействия, что детерминируется с позиций философского осмысления, **во-первых**, социально-экономическим, идеологическим, политическим, духовно-нравственным состоянием общества, а также конкретными историческими условиями социального бытия, влияющими на социальное взаимодействие субъектов; **во-вторых**, философский подход к обоснованию специфики социального взаимодействия позволяет в исследовании проблемы выстроить отвечающую времени методологию понимания опыта социального взаимодействия, раскрыть его научную структуру, закономерности формирования, сущность, содержание, дать характеристику всех разновидностей взаимодействий людей в социуме, и на этой основе обогатить, расширить и углубить опыт каждого субъекта.

Социологическая часть общей концепции социального взаимодействия обуславливает его как способ осуществления процесса функционирования общества на основе диалектического взаимодействия личностей в социу-

ме. Она формирует методологию понимания места и роли социальных институтов общества в организации социального взаимодействия субъектов в изменяющейся социокультурной среде, частью которой является культурно-образовательная среда высших профессиональных образовательных организаций.

Определяя социальное взаимодействие как процесс восприятия и понимания человека человеком и разграничивая понятия «деятельность» и «межличностное взаимодействие», А.А. Бодалев обосновывает специфику каждого из них в условиях контакта, а понятие «социальное взаимодействие» рассматривает как характеристику общения. С.В. Кудрявцева, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов и др. считают, что общение обеспечивает взаимодействие. Нам импонирует в психологии та концептуальная идея, что **социальное взаимодействие в общем виде определяется как процесс опосредственного или непосредственного воздействия субъектов друг на друга, порождающих их взаимообусловленность и связь и увеличивающего их субъективный опыт, так как чем научно обоснованнее и целенаправленнее будет реализовываться в педагогическом процессе с широким использованием изменяющейся культурно-образовательной среды социальное взаимодействие субъекта (субъектов), тем успешнее будет формироваться опыт личностного и межличностного взаимодействия людей, в том числе – и будущих специалистов.**

Социальное взаимодействие рассматривается как одна из важнейших категорий педагогики, являясь одновременно философским, социологическим и психологическим феноменом. Опыт социального взаимодействия в культурно-образовательной среде расширяет сферу социальных отношений и социальных связей и, безусловно, способствует успеху формирования его у будущих специалистов как на субъективном, так и на межличностном уровнях, становясь конструктивным, что означает – созидательным, настроенным на сотрудничество, взаимопонимание, взаимопомощь на базе гуманизма, толерантности и эмпативности его участников. Эти концептуальные идеи в сфере методологии педагогики и являются составной частью интегративной теоретико-методологической концепции по проблеме исследования.

Социальное взаимодействие в сфере материальной и духовной культуры и общества обеспечивает процесс его развития и совершенствования человеческой личности под культурологическим воздействием. Культурологическое воздействие на формирование индивидуализации и социализации человека в условиях усиления культурного содержания социального взаимодействия ускорило и ускоряет социальный прогресс в развитии человечества через культурную коммуникацию.

Таковы основные концептуальные идеи, составляющие теоретико-методологическую часть диссертационной работы и обосновывающие ее экспериментально-практическую педагогическую деятельность.

Автор данного исследования стремится усовершенствовать теорию и практику формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов с целью ускорения выхода высшего профессионального образования из

кризиса воспитания и обучения и повышения его качества как важнейшего фактора прогресса страны и всего человечества.

Теоретико-методологическое обоснование решения проблемы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста в изменяющейся культурно-образовательной среде – комплексная, многоаспектная, интегративная, объемная и сложная проблема, далеко не решенная на современном этапе развития научных знаний, поэтому, на наш взгляд, ее изучение должно быть поэтапным, так как сама проблема включает в себя множество научных категорий. Более того, еще раз подчеркиваем: освещение ее невозможно без исследования научных предпосылок формирования опыта социального взаимодействия как важнейшей категории сферы наук «человек-человек», включающей в себя, в первую очередь, философию познания, социологию, психологию, педагогику, культурологию. Прежде чем формировать опыт социального взаимодействия обучающегося в педагогическом процессе, необходимо исследовать категорию «**социальное взаимодействие**» в ретроспективном аспекте и в современной трактовке. Необходимо отметить то, что изучение категории «социальное взаимодействие» фундаментальной наукой о человеке и обществе до сих пор не имеет четких и однозначных вариантов научно обоснованной концепции.

В русле происходящих социальных изменений под влиянием сложившихся в начале XXI века внутренних и внешних объективных и субъективных условий исследование современной сути социального взаимодействия как фундамента функционирования общества становится все более востребованным.

Это детерминировало необходимость проследить эволюцию философских-социологических взглядов на раскрытие сути и содержания социального взаимодействия.

Впервые теория социального взаимодействия нашла отражение в научных изысканиях философов и социологов. Процесс становления теории социального взаимодействия был сложным, длительным и противоречивым. Мы уже отметили, что концептуализация идей в исследованиях по социальному взаимодействию продолжает обосновываться еще и сейчас. Впервые эти идеи пытались найти теоретическое и методологическое обоснование в трудах классиков философии и социологии XIX века и первой половины XX века (О. Кант, Э. Дюркгейм, К. Маркс, М. Вебер, Г. Зиммель, П. Сорокин и др.), выделяющих сущность социального взаимодействия от удовлетворения потребностей и интересов взаимодействующих людей до механизма эволюционного развития человека через общение и труд, а также в качестве структурного компонента общемирового процесса.

Генезис понятия «социальное взаимодействие» характеризуется движением от не очень признанного и неизученного процесса и явления в системе общества до его определяющей роли, на основе которой происходит формирование новой социальной реальности. При анализе первоначальных теоретико-методологических основ социального взаимодействия уже достаточно рельефно выступают общие и отличительные стороны его интерпретаций. Общие тенденции обусловлены социальной реальностью.

Однако важно обратить внимание в анализе и синтезе первоначальных концепций на раскрытие сущности феномена «социальное взаимодействие» и на различия в его интерпретации на первоначальном этапе разработки его методологических основ:

- каждый из авторов выше приведенных концепции выделяет и обосновывает ту объективную реальность, которая обуславливает социальное взаимодействие, опираясь на свое понимание сути этого понятия;

- разные школы и направления используют разные подходы, раскрывая суть этого взаимодействия: концентрируют внимание не на личности, а на социальном взаимодействии в обществе или семье; *микрподход* целенаправленно обращен на изучение межличностных отношений, так как общество состоит из взаимодействующих индивидов;

- основу социального взаимодействия составляет духовное начало, и подход к его изучению есть понимание не поведения, а его значений и ценностей;

- различаются подходы к раскрытию механизмов взаимодействия: подходы направленности на понимание духовного мира взаимодействующих людей, изучения своего сознания, обоснования духовных символов;

- придания внешним по отношению к сознанию факторам (физиологическим реакциям и механическим действиям) решающего значения;

Во всех школах и течениях по созданию теории социального взаимодействия на первоначальном этапе явно ощущается отсутствие его интегративного характера: лишь у отдельных авторов (А. Шюца, П. Бергера, Ю. Хабермана – он отмечен в отношениях с культурой, а у П. Бурдьё – с органическим единством между габитусом (существующим в умах авторов) и полем (существующим вне сознания). Педагогический аспект социального взаимодействия на первоначальном этапе становления его теории вообще не затрагивается. Однако нельзя недооценивать значение первоначального этапа разработки теоретико-методологических основ социального взаимодействия, так как, пройдя сложный путь познания этого явления, была определена его важнейшая, главенствующая роль в формировании новой социальной реальности. Именно этот этап возникновения концептуальных идей социального взаимодействия подготовил почву для современного периода развития интегративной теории социального взаимодействия.

Характерным признаком современного этапа в развитии теории социального взаимодействия, по мнению С.Г. Кареповой, стало появление синтезирующих и обобщающих теоретических взглядов различных школ и направлений в философии, социологии, психологии, культурологии, педагогике.

Концептуальные интегративные идеи социального взаимодействия в конце XX – начале XXI веков отражены в трудах Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, И.А. Коверзнева, Л.В. Карпушиной, Е.В. Корнеевой, В.П. Култыгина, Н.В. Куриловича, В.И. Кравцова, М.Д. Лаптева, А.В. Мудрика, Р.К. Мертона, Г.В. Осипова, Б.Д. Парыгина, П.А. Сорокина, Д. Тернера, Д.И. Фельдштейна и др.

Они отражены и в целом ряде диссертационных исследований последнего десятилетия (Н.Д. Виноградова, О.А. Врублевская, Г.С. Карпова, Н.В. Курилович, Н.В. Рягузова и др.). В работах этих ученых многоаспектная, интегратив-

ная, комплексная и сложная теория социального взаимодействия изложена на развернутой теоретико-методологической основе, детальном изложении не только сути, но и содержания, а также структуры изучаемого феномена как фундамента общественного развития.

При всем при этом исследователи генезиса социального взаимодействия по-прежнему отмечают, что «не взирая на актуальность исследования категории «социальное взаимодействие», на ее ключевое теоретико-методологическое значение, она до сих пор не имеет четких и однозначных вариантов концептуализации» [139, с. 15]. Как уже отмечалось, в классической философии взаимодействие не выделялось в самостоятельный объект исследования, однако, на фоне происходящих социальных изменений под влиянием новых исследований в ряде наук о человеке и социуме отношение к нему изменилось.

Под взаимодействием в отечественной социальной психологии обычно понимается не только влияние людей друг на друга, но и организация их совместных действий, позволяющих группе людей реализовать их общую деятельность. Само взаимодействие выступает как постоянное осуществление действий с определенной систематичностью, ставящее своей целью вызвать ответную реакцию со стороны других людей.

Различают *межличностное и межгрупповое взаимодействие*. Сущность двух этих групп взаимодействий отражена на схеме 1.



Схема 1. Сущностные различия межличностного и межгруппового взаимодействия

Психологического исследования категории социального взаимодействия было явно недостаточно для теоретико-исторического обоснования концепции социального взаимодействия. Социальное взаимодействие в личной жизни, профессиональной и общественной деятельности связано, прежде всего, с воспитанием и обучением, т.е. с педагогикой. Поэтому создание современной модели социального взаимодействия должно быть дополнено педагогическим аспектом исследования, быть органически в нее включенным, играть решающую роль в системе образования.

Социальное взаимодействие стало рассматриваться на двух уровнях – *микроуровень и макроуровень*.

В зависимости от того, каким образом осуществляется контакт между взаимодействующими людьми или группами, выделяют **четыре основных вида взаимодействия**: *физическое; вербальное или словесное; невербальное* (мика, жесты); *мысленное*, которое выражается только во внутренней речи.

Так как социальное взаимодействие может осуществляться в любой сфере жизни, то его типология по этим сферам такова: *экономическая* (индивиды выступают как собственники и наемные работники); *политическая* (индивиды противостоят или сотрудничают в качестве представителей политических партий, общественных движений, а также в качестве субъектов государственной власти); *профессиональная* (индивиды участвуют как представители разных профессий); *демографическая* (включая контакты между представителями различных полов, возрастов, национальностей и рас); *семейно-родственная; территориально-поселенческая* (происходят столкновения, сотрудничество, конкуренция между местными и пришлыми, постоянного и временного проживающими и т.п.); *религиозная* (подразумевает контакты между представителями разных религий, а также верующими и атеистами). Можно было бы вполне согласиться с данной типологией социального взаимодействия по сферам жизни общества, если бы были глубоко изучены эти компоненты этно-культурной и духовно-нравственной сфер общественной жизни.

В теории социального взаимодействия выделились три его основные формы:

- **кооперация** – сотрудничество индивидов для решения общей задачи;
- **конкуренция** – индивидуальная или групповая борьба за обладание ценностями (благами);
- **конфликт** – скрытое или открытое столкновение конкурирующих сторон.

Интересно отметить и то, что П.А. Сорокин, рассматривая взаимодействие как обмен, выделил три его вида:

- **обмен идеями** (любыми представлениями, сведениями, убеждениями и т.д.);
- **обмен волевыми импульсами**, при которых люди согласуют свои действия для достижения общих целей;
- **обмен чувствами**, когда люди объединяются или разделяются на основании своего эмоционального отношения к чему-либо (любви, ненависти, презрения, осуждения и т.д.) [321, с. 145].

Мы считаем, что этот психологический аспект в теории социального взаимодействия особенно важно учитывать на современном этапе функционирования социального взаимодействия как фундаментальной основы жизни общества.

Особенно большое значение для исследования категории социального взаимодействия представляет его **структура**, в разработку концепции которой внесли свой вклад В.Г. Игнатович, И.Т. Кавецкий, А.В. Кандауров, А.Г. Кареткевич, Н.А. Лобан, П.А. Сорокин, С.В. Старовойтова, Т.Л. Рыжковская, С.С. Фролов и др.

Опираясь на анализ работ этих ученых, можно сделать вывод, что в категорию «**социальное взаимодействие**» входят понятия: *цели, значения его; интерес результата социального ожидания, характер взаимодействия; взаимонаправленные социальные действия; социальное поведение; ориентация индивида; социальные статусы (позиции); социальные роли (функции); социальное положение; социальные нормы; социальная активность; социальная мобильность; социальная стратификация; социальные действия*, что и составляет понятийное поле социального взаимодействия.

По мнению А.В. Кандаурова «любое социальное взаимодействие складывается из отдельных социальных действий, которые осуществляются людьми – носителями статусов (прав и обязанностей), социальных ролей и проявляется в социальных действиях, которые, в свою очередь, могут складываться в социальные отношения, включающие обмен информацией (и не только), символами, значениями» [137, с. 101]. «Все статусы связывают между собой **социальные отношения** как система нормированных взаимоотношений между партнерами, связывающих их предметов, интереса, значимости чего-либо и т.д. Социальные отношения представляют собой, в отличие от социального взаимодействия, вполне устойчивую систему, включающую лишь определенные **социальные нормы** (формальные и неформальные» [140, с. 89].

Из вышеизложенного нами можно сделать первоначальный вывод о том, что, **во-первых**, ярко прослеживается *процессуальный характер социального взаимодействия: социальное взаимодействие – это процесс; во-вторых*, в ходе осуществления социального взаимодействия индивиды реализуют свои личные, иногда и противоречивые желания, констатируя при этом новые социальные отношения.

Мы разделяем точку зрения А.В. Кандаурова о том, что простейшая формула социального взаимодействия – это *действие – ответное действие – социальные отношения*.

При этом нельзя упускать и того, что социальное взаимодействие не сводится только к актам коммуникации «субъект-субъект», а включает в себя социокультурное пространство, которое детерминирует характер социального взаимодействия.

Основываясь на вышеизложенных компонентах, А.В. Кандауров составил процессуальную модель социального взаимодействия, которая, на наш взгляд, отвечает его современной теоретически-методологической основе (схема 2).

Завершая теоретико-методологическое исследование категории социального взаимодействия, следует, на наш взгляд, остановиться на диссертационной работе Н.Л. Виноградовой, исследовавшей социальное взаимодействие как объект философского анализа, которая подчеркивала то, что философская мысль, обращаясь преимущественно к вопросам социальных отношений, уделяла незначительное внимание социальному взаимодействию.

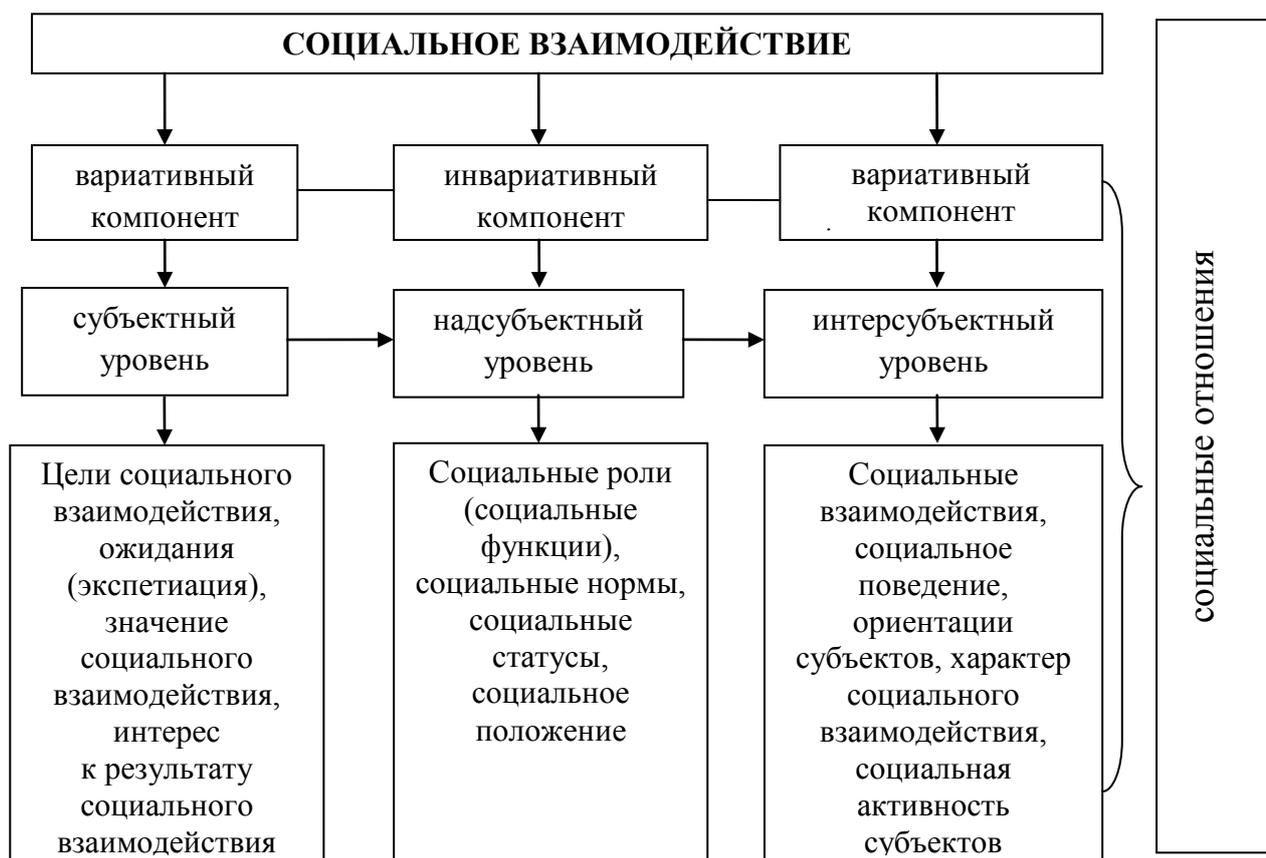


Схема 2. Процессуальная модель социального взаимодействия А.В. Кандаурова [137, с. 145]

Значительный вклад с позиций диалогизма в разработку проблемы социального взаимодействия внесли работы русских мыслителей С.Л. Франка, М.М. Бахтина, В.С. Библера и др. Мир социальных отношений в контексте «общения» представлен в трудах современных отечественных философов (М.С. Коган, М.И. Бобнева, Б.Ф. Ломов, Л.П. Буева, Б.Д. Парыгина и др.). Следует отметить и то, что значительный вклад в разработку данной проблемы в социально-философском аспекте дан в трудах М. Шелера, О. Больнева, Я.П. Красавина, Н.А. Бердяева и др. Они возглавили уход от «системы» и поворот к человеку, дав философский анализ социальных феноменов в антропологическом и аксеологическом аспектах. Их теоретические взгляды нашли продолжение в исследованиях А.Г. Эфендиева, С.Э. Крапивинского, В.С. Барулина, А.П. Медведева, К.Х. Момджяна и др.

Н.Л. Виноградова пишет: «С философской точки зрения понятие «социальное взаимодействие» выражает естественную способность человека – способность к диалогу, которая позволяет раскрыть его мир, его бытие, его духовные возможности... в мире других и для других, а тем самым для самого себя [60, с. 6-7]. Мы неслучайно остановились на теоретико-философском аспекте анализа социального взаимодействия. Именно он закладывает теоретико-методологическую основу решения сложной, интегративной, комплексной проблемы исследования важнейшей категории-феномена «социальное взаимодействие», который представители научной сферы «человек-человек» считают фундаментом социального развития общества.

В самом кратком виде все концептуальные идеи по теории социального взаимодействия отражены в таблицах 1-2 и схеме 3.

Таблица 1.

Сущность понятия «социальное взаимодействие»

Определение сущности понятия «социальное взаимодействие» в его эволюционном становлении и развитии
↓
<i>Социальное взаимодействие</i> – это отношения одного или множества индивидов, зависящие от сознания и поведения других индивидов. (П.А. Сорокин)
↓
Социальное взаимодействие – это действия социальных субъектов, заинтересованных в общественно-полезном и взаимовыгодном результате своих действий. (А.Г. Кареткевич)
↓
Социальное взаимодействие – это любое поведение индивида или группы индивидов, или общества в целом как в данный момент, так и в определенный период времени. (Г.В. Осипов)
↓
<i>Социальное взаимодействие</i> – фундамент, основа функционирования всего общества. В основе социального взаимодействия лежит духовное начало и принцип понимания не просто человеческого поведения, а его значения (смысла). Стремление к общению и обмену информацией – основа социального взаимодействия и главная особенность и потребность психологически комфортной жизнедеятельности человека. Это процесс непосредственного или опосредствованного воздействия субъектов социального действия друг на друга, в который вступившие во взаимодействия стороны связаны определенной причинной зависимостью [139, с. 25]. (С.Г. Карпова)
↓
С философской точки зрения понятие «взаимодействие» выражает естественную потребность человека – способность к диалогу, которая позволяет раскрыть его мир, его бытие, его духовные возможности в мире других и для других, а тем самым и для самого себя [60, с. 58]. (Н.А. Виноградова)

Социальное взаимодействие как важнейшая категория ряда наук, с присущей ей многовариативностью определений, безусловно, имеет весьма широкое понятийное поле, отраженное нами в таблице 2, и признаки социального взаимодействия (схема 3).

Понятийное поле социального взаимодействия

Категория	Понятия, в нее входящие
Социальное взаимодействие	«Цели; значения его; интерес результата социального ожидания; характер взаимодействия; взаимонаправленные социальные действия; социальное поведение; ориентация индивида; социальные статусы (позиции); социальные роли (функции); социальное положение, социальная норма, социальная активность, социальная мобильность, социальная стратификация; социальные действия». (А. В. Кандауров), а также социальные отношения, социальные формы, уровни социального взаимодействия, типы социального взаимодействия, признаки социального взаимодействия, формула социального взаимодействия; объективные и субъективные стороны социального взаимодействия, виды взаимодействия. Все они составляют его сложную, объемную, многоаспектную, интегральную комплексную структуру.

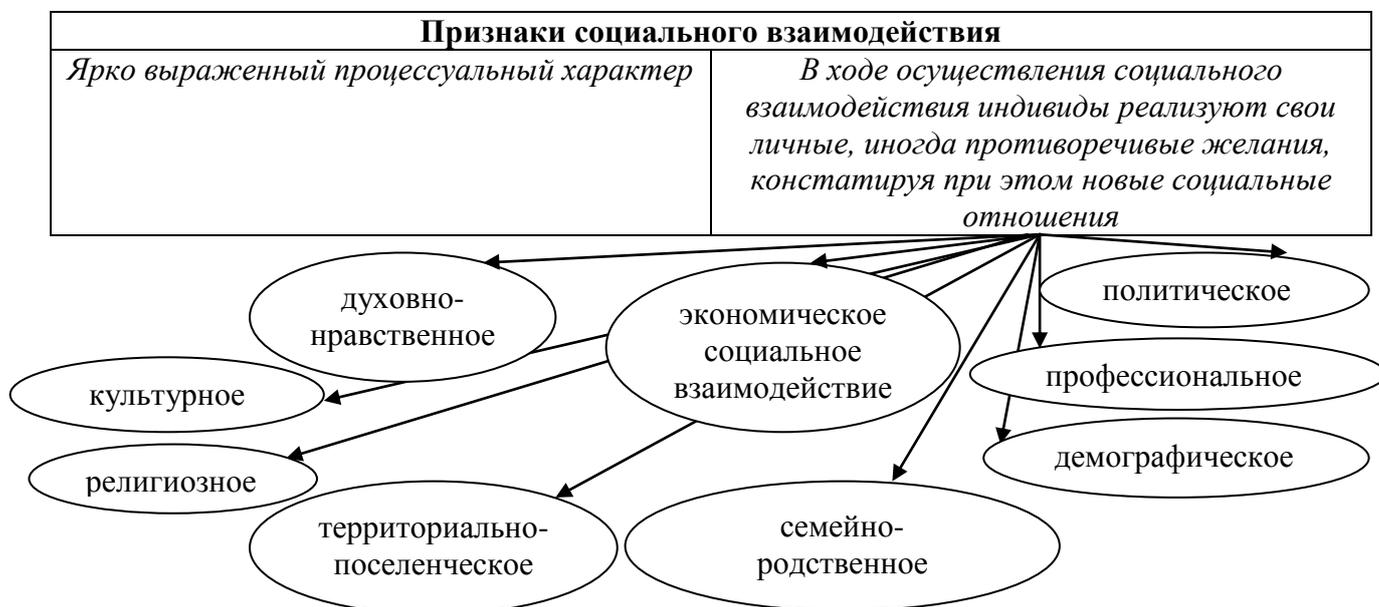


Схема 3. Признаки социального взаимодействия

Таким образом, выделив все компоненты сущности, содержания и структуру социальных взаимодействий в теории в ретроспективном и современном аспектах через понятия, составляющие понятийное поле, мы фактически не просто синтезировали их, а привели в логически определенную последовательность, расширив и углубив количественную и качественную трактовку. Однако это не исчерпывает развернутую характеристику социального взаимодействия через перечень и раскрытие сущности всех вышеперечисленных нами компонентов в схемах-таблицах, так как «в современной социально-философской литературе (авторское замечание: как и в психологической, культурологической и особенно в педагогической) нет комплексного анализа понятия «социальное взаимодействие»: большинство теорий, рассматривающих социальные отношения, затрагивают лишь отдельные аспекты исследования.

1.2. Теоретические и практические предпосылки формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов на ретроспективном и современном этапах развития педагогической науки и образования в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза

В предшествующем параграфе исследования раскрыты теоретико-методологические основы социального взаимодействия, сущность, содержание и структура этой важнейшей категории наук о человеке и обществе, категории, являющейся фундаментом развития общественного прогресса. Социальное взаимодействие – это та научная категория, которая должна быть изучена, освоена не только теоретически, но и в практико-ориентированном аспекте, так как ее формирование и совершенствование – непрерывный процесс усвоения и ежедневного применения каждым человеком, начиная с рождения и до конца жизни. Перед любым индивидом, группой индивидов и всем обществом одна из важнейших задач воспитания, обучения и развития человека – формирование и совершенствование опыта социального взаимодействия.

Таким образом, мы начинаем изучение педагогического аспекта формирования опыта социального взаимодействия студента в период получения высшего образования, т.е. в период профессиональной подготовки вступающего в жизнь подрастающего поколения, опираясь при этом на слова В.В. Путина: «Наша система образования и воспитания должны отвечать вызовам времени» [270, с. 14].

Так как нами будет исследоваться проблема непосредственного формирования опыта социального взаимодействия студента вуза, то начинать изучение этой проблемы необходимо с освещения теоретических основ этого процесса в ретроспективном аспекте, твердо придерживаясь принципа преемственности в науке. Поэтому, на наш взгляд, истоки искомого нами понятия находятся и в теоретическом и в практическом плане не в первоначальном определении феномена «социальное взаимодействие», так как этот феномен возник значительно раньше искомого нами формирования опыта социального взаимодействия обучающегося в изменяющейся культурно-образовательной среде. А вот процесс формирования опыта социального взаимодействия обучающегося в изменяющейся культурно-образовательной среде стал изучаться интегративными науками значительно позднее и еще явно недостаточно исследован и разработан и в научно-теоретическом, и в практико-ориентированном аспектах.

Начало изучения процесса формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста было положено успехами наук XIX и первой половины XX века.

По отдельным аспектам формирования опыта социального взаимодействия субъекта в это время был проведен ряд исследований и по философии, и по социологии, и по психологии. При трактовке формирования понятия «социального взаимодействия» и «социального партнерства» были выявлены ряд особенностей в работах зарубежных и отечественных философов, социологов,

психологов: М. Вебера, Т. Тобса, Г. Гегеля, Э. Дюркгейма, О. Конта, Дж. Лака, Платона, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, Г. Спенсера, П.А. Сорокина, А. Турена, Ф. Энгельса; в работах экономистов (Дж. Кейкс, Ф. Хайек, Дж. С. Миль); политологов (Дж. Коэн, Ф. Шлиггер), правоведов Л. Дьюи, М. Ориу и др.

Нельзя не отметить того, что был уже разработан и продолжает совершенствоваться концептуальный аппарат адекватного понимания взаимодействия как центральной категории социологии, психологии (К.А. Альбуханова-Славская, В.С. Агее, Г.М. Андреева, М.И. Бонева, А.А. Бодалева, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Л. Журавлев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Дж. Г. Мид, В.Н. Мяснищев, Б.Д. Парыгин, Ж. Пиаже, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксом, В.А. Ядов и др.), а в педагогической науке обоснована идея развития самодвижения личности в процессе активного взаимодействия с другими (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, А.В. Пепеловский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельденская и др.). Была разработана теория социализации, обосновано и раскрыто определяющее значение «значимого Другого» как «агента социализации» на формирование и развитие личности и межличностных отношений (Т.М. Андреева, П. Бергер, Ю.Б. Гиппергрейтер, В.А. Лабунская, Т. Лукман, Дж. Мид, А.В. Петровский, А.Л. Свенцицкий, Н. Смейзер, Р.М. Шамионов, Т. Шибутина и др.).

Шло интенсивное формирование научного представления о роли межличностного познания и общения в формировании и развитии личности (Г.М. Андреева, А.А. Бадаев, В.Н. Куницина, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.У. Хароли); были выявлены основные положения теории отношений людей в социуме (Л.Я. Гозман, М.Ю. Кондратьев, А.А. Кроник, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мятищев, С.Л. Рубинштейн, Е.Б. Старовойтенко и др.).

Формирование опыта социального взаимодействия субъекта в социуме в XX веке рассматривалось в отдельных аспектах во множестве межпредметных дисциплин по теме «субъект и социум», «человек и общество». Так, условия и факторы становления социального партнерства систематизируют и классифицируют В.Н. Киселев, С.И. Кубицкий, В.Г. Смольков и др. Социальное партнерство в аспекте части социального взаимодействия раскрывается в работах: А.А. Акрамовской, В. Борисова, А. Ветрова, Л.А. Гордона, А.Я. Гуревича, М. Денисова, Б.Г. Збышко, С.А. Иванова, В.А. Каменецков, В.Н. Киселева, В. Комаровской, Е.А. Любимовой, В.Г. Попова, Ю.М. Резника, В.Н. Руденкина, Г.Ю. Семигина, В.Г. Смольковой, М.В. Чепурской и др.

Социальное партнерство как форму социального взаимодействия исследуют в своих работах: Л.Е. Ананьев, М. Вайков, Л.А. Гордон, Р. Гринберг, Г.П. Зинченко, Н.Н. Зворыкина, С.П. Перегудова, Т. Чубарова, Т. Шибутный, О. Шик и др.

Выявление особенностей форм социального партнерства в социальном взаимодействии в социуме прослеживается в трудах В.М. Аكوпова, М. Баринова, Ю.Р. Бондаренко, В.А. Борисова, Б.С. Бурыхина, В.А. Кабашкина, М.В. Мо-

лодцова, С.П. Перегудова, Э. Рудык, Г.Ю. Семичина, А.А. Силина, Т.А. Соляникова, Д. Старгер, В.И. Франчик, Т. Чубарова, М. Гиманова и др.

Описание социального партнерства в социально-трудовых отношениях как одного из важнейших видов социального взаимодействия освещается в исследованиях социально-трудовых отношений и в России (С. И. Цемещев и др.).

Процессуальность социального партнерства, как социальной технологии, исследуется В.Г. Афанасьевым, М.Х. Балхизовым, Г.С. Батыгиным, Н.Н. Богомоловой, В.И. Власовым, О.В. Газенкампф, В.П. Зинченко, Е.А. Князевой, С.П. Курдюмовым, А.В. Лобаненко, В.А. Михеевым, Л.А. Петровской, В.С. Потемкиным, Ю.М. Резник, И.И. Роговым, В.Ф. Уколовым и др.

Мы неслучайно так много внимания уделили *социальному партнерству*: **во-первых**, это одна из ведущих форм социального взаимодействия, составляющая как его основу индивидуальности, так и основу специальной компетентности индивида в обществе в целом; **во-вторых**, в разработке данного аспекта социального взаимодействия и его реализации приняли участие социологи, социальные психологи, психологи, специалисты по трудовым, правовым отношениям, культурологи и психологи-педагоги, осветив, таким образом, различные аспекты проблемы, но, безусловно, далеко не исчерпав и не синтезировав ее в целом. На фоне развития теории социального взаимодействия и вширь, и вглубь стала интенсивнее развиваться проблема формирования опыта социального взаимодействия в педагогической науке и образовании.

Надо отметить и то, что развитию теории формирования опыта социального взаимодействия во многом способствовало активное исследование в социологии, психологии, культурологии и педагогике *общения* как одной из его форм. Прежде всего, общение использовалось и исследовалось как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порожденных потребностями совместной деятельности, которые выполняют следующие функции: *контактную, информационную, побудительно-стимулирующую, координационную, перцептивную, эмотивную, статусную, преобразовательную* [285, с. 67].

В.С. Кукушкин показывал, что данная многоаспектность общения человека проявляется в следующих социальных функциях: «**во-первых**, развивает речевую технику («культуру речи»)..., **во-вторых**, общение служит основой познания друг друга и совершенствования..., **в-третьих**, общение обеспечивает психологический комфорт личности, спасая от одиночества и непонимания окружающими; **в-четвертых**, общение творит Человека – мера личности – это мера его участия в общественных коммуникациях; **в-пятых**, развивает человека, дает ему возможность самореализации; **в-шестых**, общение обеспечивает взаимодействие людей, предполагая как результат изменение поведения и деятельности людей; **в-седьмых**, служит основой профессиональной деятельности, **в-восьмых**, общение дает человеку одухотворенность и радость, особенно, если оно строится на доверии, выходит за рамки деловых вопросов и концентрируется на духовных межличностных аспектах. И, **в-девятых**, общение служит основой искусства любить людей» [179, с. 34]. Внимание ученых было привлечено к **ви-**

дам общения: *материальное общение* (обмен предметами и продуктами деятельности); *кондиционное общение* (обмен психическими или физиологическими состояниями); *мотивационное общение* (обмен побуждениями, целями, интересами, потребностями); *деятельностное общение* (обмен действиями, операциями, умениями, навыками); *когнитивное общение* (обмен знаниями).

Достаточно подробно разработаны в научных трудах по общению стили, уровни, стратегии и средства общения.

В подавляющем большинстве исследованы учеными три стиля общения – *авторитарный, демократический и либеральный*.

Во многих работах по исследованию общения как одной из важнейших разновидностей социального взаимодействия отмечены различные его уровни:

- *манипулятивный уровень*, суть которого заключается в том, что один из собеседников через определенную социальную роль пытается вызвать сочувствие, жалость партнера;

- *примитивный уровень*, проявляющийся в том, что один из партнеров подавляет другого (один постоянный коммуникатор, а другой – постоянный реципиент);

- *высший уровень*, когда партнеры по общению, независимо от своей роли, статуса, относятся друг к другу как равные личности.

В научно-практической литературе по общению выделены его **стратегии**:

- *Открытое общение*. Оно проявляется в желании и умении выражать четко и понятно свою точку зрения.

- *Закрытое общение* – это нежелание или неумение выразить свою точку зрения.

- *Монологическое общение*.

- *Ролевое-личностное общение* (общение «по душам»).

В общении выделяют такие отличительные позиции (**тактика**):

- *доброжелательная, принятая собеседниками;*

- *нейтральная;*

- *враждебная, неприятие собеседника;*

- *доминирование или общение сверху;*

- *подчинение или позиция «снизу».*

Средствами общения выступают два вида коммуникации: *вербальная* (речевая) и *невербальная* (неречевая).

К средствам общения относятся: *язык, интонация, мимика, поза, взгляд, жесты, расстояние, на котором общаются собеседники* [179, с. 15].

Весьма полезны для нашего исследования разработанные в теории общения его **этапы**: *потребность в общении, ориентирование в целях и ситуации общения, ориентирование в личности собеседника, планирование содержания своего общения, речевые фразы, восприятие и оценка ответной реакции собеседника, корректировка направления, стиля, методы общения*.

Таким образом, мы убедились в том, что с середины XX и вплоть до начала XXI века на этапе ретроспективного и современного развития в философии, социологии, психологии, педагогике, культурологии и в ряде других наук

сферы «человек и общество», «субъект и социум» стали активно развиваться интегративные связи социального взаимодействия в различных аспектах теории и практики их в сфере деятельности и общения, проникнув в сферу образования. Среди ученых-исследователей социального взаимодействия этого периода в первую очередь можно назвать Л.К. Аверченко, Е.В. Андриенко, М. Аллахвердова, Г.В. Бордину, Р.Н. Ботавина, Г.М. Брослав, Н.В. Гришину, В.А. Горянину, А.А. Дергач, Е.Н. Зарецкую, А.А. Ивина, А.Я. Кабанова, М.В. Кирсанова, М.В. Колтунова, Е.А. Красникова, А.Н. Краснова, Ф.А. Кузина, В.С. Кукушкина, Д. Майера, А.М. Митина, О.А. Митрошенко, Р.И. Мокшанова, Р.С. Немова, Н.И. Непомнящего, Т.Н. Персикова, А. Пиз, А.И. Пирогова, Д.М. Ремендика, А.М. Руденко, Н.В. Самоукина, С.И. Самигина, В.Б. Шапарь, Г.М. Шаламова, А.Н. Шихарева и др. [179, с. 54].

Особенно много работ в это время было уделено культуре общения, входящей в процесс формирования социального взаимодействия. Следует выделить основные направления об общении, отраженные в философских, социологических, психологических и педагогических работах о культуре общения в педагогике и образовании (Л.А. Байкова, Ю.В. Гусев, З.С. Смелкова); особенности коммуникативного процесса (В. Бореев, А. Коваленко, В. Шульц); психолого-педагогическая сущность коммуникативного взаимодействия (К.А. Альбуханова-Славская, Н. Гез, Ю. Емельянова, Л. Шабалина); профессиональное общение как культурно-специфическое явление, присущее ощущению людей, живущих и воспитанных в условиях одной и той же социокультурной среде (Ж. Гофруа, М.С. Коган, В.И. Курбатов), деловое общение исследовали А.М. Руденко, С.И. Самыгин.

Проведенный анализ широкого круга исследований наук о человеке и обществе при формировании различных аспектов социального взаимодействия субъектов социума при общении показал возникший интерес ученых, особенно философов, социологов, психологов, педагогов, культурологов к проблеме формирования социального взаимодействия в целом. Однако целенаправленной работы по анализу формирования опыта социального взаимодействия субъекта в социуме мы не встретили в рассматриваемый нами период ни в философии, ни в социологии, ни в психологии, ни в педагогике, ни в культурологии.

Зато целый поток исследований по педагогике, психологии, социологии хлынул с широким распространением теории компетентностного подхода и обоснованной им одной из важнейших профессионально-педагогических компетенций – социальной компетентности, основой которой, на наш взгляд, является компетентность социального взаимодействия субъектов (объектов) с субъектами (объектами).

Неумолимо и динамично развивающееся информационное общество, принесшее миру много новых научных открытий и проблем, заставило ученых-исследователей сферы социальной жизни серьезно заняться ускорением изучения современных, социальных условий и факторов взросления, образования, трудовой и общественной деятельности людей.

«Динамизм формационных социально-политических перемен в российском обществе требует качественного влияния на воспитание и обучение моло-

дежи. Жесткость образовательных институтов общества, опирающихся в основном на успешную личность, целевые установки СМИ (переключение внимания на материальные ценности, присущие русскому менталитету) мешают продуктивной социализации и воспитанию молодежи [289, с. 3].

Информационное общество востребовало новый подход к педагогике и образованию (воспитанию, обучению и развитию обучающихся), основанный на взаимодействии участников педагогического процесса. Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» образование определяется как основная категория, олицетворяющаяся в процессе взаимодействия педагогов и обучающихся.

На текущем этапе модернизации современные исследования формирования опыта социального взаимодействия в обществе и, в частности, в высшем профессиональном образовании претерпевают серьезные изменения как по своему содержанию, так и по способам, видам, разновидностям и формам проявления. Проявляясь не только позитивно, но и негативно, они свидетельствуют о том, что зачастую в семье, дошкольном учреждении, в школе, в студенческой среде в наши дни достаточно слабо осуществляется главный мотив образованного человека, который составляет истинную духовность личности: проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в стране, способность к сопереживанию, заинтересованному диалогу. И интересы, и общение молодежи, в большинстве своем, зачастую укладываются в поведенческую модель с явно ведущими целями приземленного прагматизма.

Выходом из этого кризиса, тупика формирования опыта социального взаимодействия человека, особенно подрастающего поколения россиян, и стали поиски продуктивных путей и направлений формирования Личности, Гражданина, Патриота, Профессионала в процессе воспитания, обучения и развития в вузе. В этом во многом помогают ученым-исследователям материалы XII международной научно-практической конференции [322, с. 56]. Материалы сборника адресованы специалистам в области филологии, антропологии, социологии, культурологии, социальной педагогики, психологии, педагогики профессионального образования, педагогам-практикам.

«Авторы сборника (а их в 2-х томах более 180 человек) – исследователи из России, Белоруссии, Казахстана – участники XII Международной научно-практической конференции, прошедшей 20-21 мая 2016 года на базе Советского социально-аграрного техникума имени В.М. Клыкова, обсуждали проблемы социального воспитания детей и молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира. В сборнике представлен анализ феномена Русского мира как особой духовной среды; историко-культурные реальности, ставящие нашу страну в первый ряд самых цивилизованных стран мира как уникальной полиэтнической и поликультурной общности, как фактора возможного социально-нравственного становления личности в условиях глобализации культуры и разума, и одновременного возрождения неонационалистических, экстремистских, террористических выпадов врагов человеческого прогресса – США, стран Европейского Союза, НАТО. В материалах XII Международной научно-практи-

ческой конференции освещен опыт и проблемы реализаций потенциала различных педагогических сред в системе факторов духовно-нравственного становления личности; раскрыты возможности диагностики и оценки социально-нравственного развития детей и молодежи, особенности формирования ценностного отношения юношества к природной среде, к аграрному труду как основе социальной и экономической модернизации России» [9, с. 12]. Особый интерес для нашего исследования имеют статьи участников XII научно-практической конференции Е.А. Александровой (особенно ее идея педагогического сопровождения по программе индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ): «Включение старшеклассников в разработку их собственных образовательных траекторий позволит сформировать у них умения самоопределения, прогнозирования, планирования педагогического принуждения и гиперболизированной опеки. Принципиальным моментом в этой педагогической системе является предоставление обучающимся той системы свободы, за которую они могут нести ответственность в силу возрастных особенностей. Таким образом, в статьях Е.А. Александровой дан анализ современного социального заказа, в котором такие качества, как способность к самоопределению, выбору решения в нестандартных условиях, адаптации к динамично меняющемуся социуму и пр. занимают приоритетные позиции, актуализировав использование свободного индивидуального обучения для проектирования и организации образовательного пространства [9, с. 12].

Безусловно, Е.А. Александрова, много лет работающая по исследованию данной проблемы, поделилась богатым материалом формирования социального опыта школьника в работе с ИОТ (программа индивидуальных образовательных траекторий), однако, ею мало была затронута и раскрыта интегральная связь индивидуализации и социализации в формировании опыта социального взаимодействия старшеклассников. Эта проблема и социальной педагогией, общей и педагогической психологией, теорией педагогики остается все еще слабо решенной. Интресными являются по этой теме статьи следующих авторов: А.А. Остапенко, Т.А. Рома, О.Г. Воронского, М.В. Шакурова, А.Н. Ильина, А.Г. Пашкова, А.В. Репринцева, В.Л. Башманова, Л.И. Мищенко, А.Ю. Володина, Е.В. Фирстова, М.И. Пашкова, М.Н. Шабанова, Ю.С. Мануйлова, О.А. Воробьева, И.И. Ванина, Е.А. Домарева, А.В. Позднякова, Л.М. Переяславцевой, С.А. Доброшкина, Е.В. Фирстова, освещающие традиции и современность духовного мира русских людей.

Нельзя не отметить богатый материал двухтомника научно-практической конференции «Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей русского мира» (под ред. А.В. Репринцева) для исследования избранной нами проблемы. Многие в статьях авторов служат рождением новых концептуальных идей социального воспитания и обучения молодежи, со многим можно согласиться лишь частично, однако проблемы глобализации и сохранения национального суверенитета, преемственности образовательных, духовно-нравственных и культурных традиций изложены четко, патриотично, по-новому, на основе ранее достигнутого в формировании опыта социального воспитания русского человека в русском мире и с учетом современных внешних и внутрен-

них, объективных и субъективных факторов развития страны и в целом мира на современном этапе, всего того, что входит в формирование опыта социального взаимодействия субъектов.

В предыдущем материале мы подробно дали анализ работ, близких по теме данному исследованию и освещающих проблемы реализации концептуальных идей в формировании опыта социальной компетентности студента вуза на фундаментальной основе – социальном взаимодействии. Можно упомянуть и о том, что отдельные аспекты формирования опыта социального взаимодействия студента вуза «мелким бисером» разбросаны еще в целом ряде научных публикаций (Л.В. Карпушина, Е.Н. Корнеева, А.К. Быкова и др.). Однако ни в одной из работ мы не нашли определения понятия «формирование опыта социального взаимодействия студента вуза в учебно-воспитательном процессе». И поэтому мы решили воспользоваться добрым и мудрым советом философа Античности Сократа о том, что логическое определение понятия – главное условия истинного знания. Начнем поиск раскрытия сущности с определения понятия **«формирование»**.

В кратком словаре иностранных слов глагол «формировать» означает: 1) образовывать, составлять; 2) придавать форму [174, с. 426].

«Формирование» – это: 1) процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, обучения, семьи, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности (в отличие от воспитания в процессе формирования учитывается не стихийное влияние); 2) процесс развития личности под влиянием внешних факторов; 3) процесс целенаправленного и организованного овладения социальным субъектом целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности; 4) процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений [27, с. 312].

«Формирование личности – процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений» [150, с. 160-161].

«Под формированием личности понимается процесс ее развития и становления под влиянием внешних воздействий (социальной среды, специально организованного воспитания и обучения); процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений и различных видов деятельности. Развитие и формирование личности тесно взаимосвязаны: личность развивается формируясь и формируется развиваясь [237, с. 47].

И.П. Подласый считает, что **«формирование»** – процесс становления человека под воздействием всех факторов: экономических, социальных, политических, педагогических и т.д. Сформированность – уровень, достигнутый человеком, представляющий собой некую законченность, завершенность, достижение уровня зрелости. Этот же автор подчеркивает, что формирование – еще не установившаяся педагогическая категория, несмотря на уже довольно широкое

её использование, так как смысл ее то чрезмерно сужается, то расширяется до бескрайних пределов [259, с. 124].

Опираясь на вышеприведенные определения понятия «*формирование*», мы вправе, **во-первых**, рассматривать процесс формирования социального взаимодействия субъекта социума непрерывным на протяжении всей его жизни от начала до конца; **во-вторых**, процесс формирования социального взаимодействия субъекта социума мы можем рассматривать с позиций преемственности его в семье, дошкольном образовательном учреждении, в школе, в вузе, в рабочем коллективе, в практическом самостоятельном социальном взаимодействии во внешней среде в послевузовском образовании и обучении, в дополнительном профессиональном образовании и в процессе самообразования и самообучения.

Формирование – сложный, многоаспектный процесс. Мы в нем будем концентрировать внимание на процессе формирования личности на его социальном аспекте в ходе развития и совершенствования процесса его социального взаимодействия [29, с. 132].

Переходим к изучению понятия «**субъект**». «**Субъект**» – 1) индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности [306, с. 797], 2) носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменения в других людях и себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании. [150, с. 144].

«**Субъектность**» – отношение к чему-либо, определенное личными взглядами, интересами или вкусами субъекта; отсутствием объективности [306, с. 797].

«**Субъективный опыт**» – это совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию [29, с. 295].

Так как мы исследуем социальный опыт (социальное взаимодействие – его фундамент, основа), то наша исследовательская деятельность по формированию опыта социального взаимодействия тесно связана с индивидуализацией и социализацией обучающегося в процессе воспитания, обучения и развития.

Социализация – 1) процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, прежде всего, системы ролей социальных. Реализуется в общении и деятельности – в семье, дошкольных учреждениях, школе, в коллективах трудовых и прочих. Происходит как в условиях стихийного воздействия различных обстоятельств в жизни общества, так и в условиях воспитания – целенаправленного формирования личности.

Воспитание – ведущее и определяющее начало социализации. Понятие введено в социальную психологию в середине XX века. В ходе социализации происходит формирование таких индивидуальных образований, как личность и самосознание. В рамках социализации происходит усвоение норм, социальных учений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. Интерпретация в различных научных школах этих понятий близка, но не одинакова. Возьмем, к примеру, трактовку понятий «субъект» и «субъектность».

«Субъект» – 1) индивид или группа как источник познания и преобразования действительности, носитель активности [307, с. 797];

2) носитель предметно-практической активности и сознания, осуществляющий изменения в других людях и в самом себе. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, в общении, самосознании [150, с. 144].

Осталось выяснить понятие «социум».

«Социум» (лат. – общее, совместное) – большая, относительно устойчивая совокупность (группа) людей, характеризующаяся единством условий их жизнедеятельности в определенных существенных отношениях и вследствие этого проявляющаяся в общности культуры. Высшая форма социума – *общество как целостная социальная система*. Разновидностями социума являются родовые, этнические, социально-классовые и территориальные общности. Единство социума обеспечивается установками входящих в него индивидов и социальных групп, регулируемых социальными и морально-правовыми нормами поведения. В социологии понятие «социума» используется для характеристики социокультурной целостности общества и воздействия определенной общности на развитие личности [356, с. 458].

Результатом осмысления понятий «формирование», «социальное взаимодействие», «субъект», «социум» явилось следующее определение: **Формирование социального взаимодействия субъекта социума** – это сложный, объемный, многоаспектный процесс, включающий механизмы формирования личности, субъектности на основе индивидуальности и вовлечения в процесс социализации через различные формы социального взаимодействия субъекта с другими индивидами или группами с целью использования взаимодействия для оказания влияния на общающихся, на выяснение их позиций, отношения к тебе самому и ощущения, осознания степени воздействующего в обратном процессе взаимодействия на самого инициатора контакта, с широким использованием всех средств воздействия и стремления овладеть ими.

Формирование социального взаимодействия студента вуза в процессе получения образования – сложный, систематический, многоаспектный процесс формирования личностных, профессиональных и социальных качеств обучающегося в процессе использования в учебно-воспитательной деятельности множества типов, видов, средств, способов социального взаимодействия с целью научиться использовать их в общении, в социуме для воздействия на других индивидов, завоевать авторитет и их доверие, а также выявить и осознать отношения членов учебной группы, организации к твоему воздействию и осознанию воздействия от субъекта, на которого сам пытался воздействовать. Это и трудный процесс органического единства развития индивидуальности и формирования социализации в педагогическом процессе вуза.

Таким образом, в сложной, многоаспектной, интеграционной теме исследования в первом теоретико-методологическом параграфе мы осветили интегративные взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимозависимость важнейшей категории «социальное взаимодействие» с общеметодологических позиций философии, социологии, педагогики, психологии, культурологи и других наук о человеке и

социуме. С позиций методологии образования раскрыли сущность категорий «*формирование*», «*субъект*», «*субъектность*», «*субъективный опыт*», «*социализация*», «*воспитание*» как ведущее и определяющее начало социализации; показали общее и различие в интеграционных науках в определении этих понятий; дали определение «*формирования социального взаимодействия субъекта социума*» и «*формирования социального взаимодействия обучающегося в процессе получения образования*». Но проблема нашего исследования обоснованием этих понятий не исчерпывается. Тема нашего исследования еще более сложная и трудоемкая. Нам необходимо определить дефиницию, составляющую смысл научного поиска – «*Формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста в изменяющейся культурно-образовательной среде*». Следовательно, просто формирование социального взаимодействия субъекта социума далеко не раскрывает проблему и не отражает аспект исследования. Необходимо включить в определение категорию «*опыт*», обосновав его место и значение.

Опыт – 1) результат усвоения эмпирического отражения в человеческой психике объективной действительности, выражающейся в единении знаний, навыков, умений;

2) отдельное состояние сознания, испытываемое или испытанное субъектом, и совокупность таких состояний у единичных людей и всего человечества. Состояния, переживаемые или пережитые самим данным субъектом, составляют его прямой и непосредственный опыт; достоверное свидетельство в чужих опытах есть для него опыт косвенный;

3) совокупность практически усвоенных знаний, умений, навыков;

4) полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отражения в сознании людей законов этого мира и общественной практики;

5) воспроизведение какого-нибудь явления, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования, испытания;

6) попытка осуществить что-нибудь, пробное осуществление чего-нибудь [29, с. 218-219].

Несколько по-иному, но весьма содержательно дано определение «опыта» в «Философском энциклопедическом словаре»:

«**Опыт** – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание объективной действительности; в широком смысле – единство знаний и умений. Опыт выступает и как процесс практического воздействия человека на внешний мир и как результат этого воздействия в виде знаний и умений, как процесс взаимодействия субъекта с объектом. Понятие «опыт» по существу совпадает с категорией практики. На ее основе формируется опыт как результат познания, включая совокупность исторически сложившихся знаний. Накопление и передача опыта из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития» [25, с. 56].

Еще более четкое определение опыта дает словарь русского языка С.И. Ожегова:

«1) совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений, а также привычек по К.К. Платонову [257, с. 158]. (Это узкая, психолого-педагогическая трактовка понятия. В дальнейшем по тексту будет обозначаться как опыт, который является частным случаем значения (психолого-педагогический)).

2) «отражение в человеческом сознании объективного мира общественной практики, направленной на изменение мира». Это широкая философская трактовка понятия «опыт». В этом смысле опыт трактуется как индивидуально-исторический опыт и как индивидуальный ответ каждого отдельного человека. [39, с. 365].

Исходя из этих определений А.М. Новиков дает иерархическую модель категории «опыт» (схема 4).

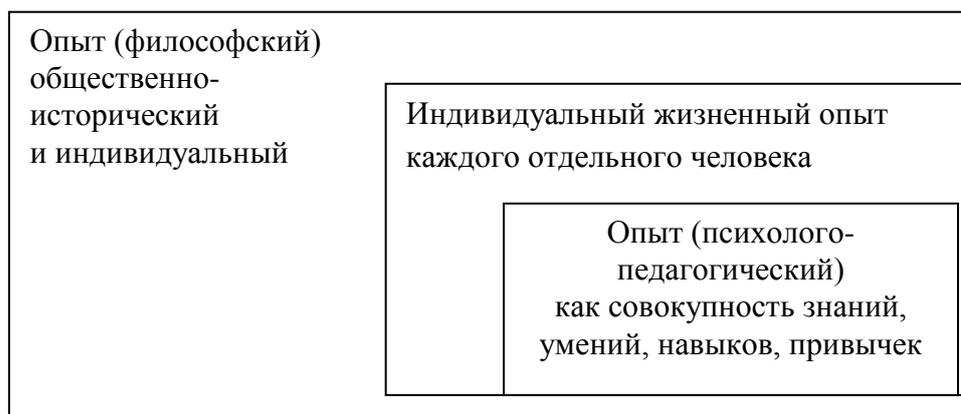


Схема 4. Иерархия категории опыт (по А.М. Новикову)[228, с. 23-24]

Сравнивая «развитие» и «опыт» в философском аспекте, имея в виду индивидуальный опыт каждого отдельного индивида, накопленный человеком в процессе жизни, деятельности, делаем вывод, что педагогика изучает *развитие жизненного опыта человека*. Развитие жизненного опыта человека можно назвать *образованием* (как процесс и результат). Слово «образование» происходит от корня «образ». **Образование** – это настроение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего «Я», своего места и своей роли в этом мире. Таким образом, **образование** – *развитие жизненного опыта человека*. А **педагогика** – *наука о развитии жизненного опыта обучающегося*. **Это и есть ее предмет** [228, с. 25].

В определенной мере эти мысли А.М. Новикова созвучны витагенной теории А.С. Белкина, где за основу опыта берется совокупность у обучающегося «опыта жизни» (психолого-педагогический), известного, но не пережитого им, и «жизненного опыта», ставшего уже достоянием. Однако в такой трактовке опыта обучающегося и его формирования уходят «со сцены» важнейшие категории педагогики и образования – «воспитание, обучение и развитие». И здесь на помощь нам приходит иерархическая структура личности по К.К. Платонову с ее тремя этажами:

Верхний этаж – направленность личности: мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения, стремления и т.д.

Второй этаж – опыт (психолого-педагогический) человека: знания, умения (компетенции), навыки, привычки.

Третий этаж – высшие психические процессы: интеллект (мышление, память), внимание, воля, эмоция, физическая (двигательная) активность [257, с. 132].

А.М. Новиков делает отсюда вывод: применительно к образованию как к развитию жизненного опыта (философ) человека:

- *развитие* – направленность личности – это воспитание;
- *развитие опыта* (психолого-педагогический) – это обучение;
- *развитие психических процессов* – это развитие [228, с. 26].

А.М. Новиковым был раскрыт принципиально новый взгляд на предмет, категории и законы педагогики. Он обосновал, опираясь на философскую, педагогическую, психолого-педагогическую, социологическую, культурологическую теории, концепцию о том, что **предметом педагогики является развитие жизненного опыта обучающегося, образование – это развитие жизненного опыта человеком**, т.е. построение своего образа окружающего мира и образа своего «Я», обретение своего места в этом мире. **Педагогика – наука о развитии жизненного опыта** [228, с. 31]. Однако автор предупреждал: «Необходимо еще обратить внимание уважаемого читателя, что данное издание – не педагогика в полном смысле. Это основание педагогики, т.е. то, на чем строится, точнее должна строиться педагогика» [228, с. 6]. Это перспективный взгляд в будущее, обусловленный необходимостью перехода педагогики индустриального общества в педагогику постиндустриального общества: «Мы живем, – писал А.М. Новиков, – анализируем и оцениваем события по традиционным меркам, не задумываясь особенно о том, что будет в отдаленном будущем. А между тем, это «отдаленное будущее» уже наступило. Неожиданно. Стремительно... Человечество резко перешло в совершенно новую постиндустриальную эпоху своего развития. Все резко изменилось: политэкономика, культура и социальная сфера, индивидуальные и общественные отношения, весь образ жизни людей и его стандарты» [228, с. 7].

В последние десятилетия произошла в мире целая цепь событий, преобразивших нашу жизнь: энергетический кризис, технологическая революция, электро-телекоммуникационная революция, интеграция мировой экономики, гигантские экологические катастрофы. Коренным образом изменилась идеология человечества в связи с обострением внутренних и внешних, объективных и субъективных противоречий между странами монополярного и полиполярного мира, да еще и в условиях развернувшейся невиданного по масштабу, лживости и обману психологической информационной войны, ведущейся США, Европейским Союзом и НАТО против сил прогресса, возглавляемых Россией. «Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность» [228, с. 8]. Нельзя забывать и о том, что изменилась роль Науки, Знаний в информационном обществе.

Особо место в условиях информационного этапа развития общества отводится образованию. Поэтому как наказ педагога-ученого нам, педагогам сего-

дняшнего дня, пророчески предназначены слова А.М. Новикова: «Будущее сегодня наступает особенно стремительно. Оно в изменениях в политике и экономике, культуре и социальной сфере, в изменениях индивидуальных и общественных отношений, в изменении идеальных моделей образа жизни и ее стандартов. Причиной тому – стремительный переход человечества в совершенно новую так называемую постиндустриальную эпоху развития. К встрече с будущим надо готовиться. И надо готовить это будущее. В том числе и в первую очередь готовить систему образования для этого будущего. Ибо именно образованию в новом постиндустриальном обществе принадлежит ключевая роль [229, с. 4].

Очень важная мысль А.М. Новикова, на наш взгляд, заключается в том, что результатом образовательной деятельности обучающегося в каждый момент является в общем виде приобретенный им новый жизненный опыт. А.М. Новиковым рассматриваются объекты-субъекты-источники этого нового жизненного опыта обучающегося. Их четыре: *объективная реальность*; *педагог (педагоги)*; *предшествующий этап обучающегося* и, наконец, *сам обучающийся*. В формировании нового жизненного опыта обучающегося возникает **система отношений**:

- **новый опыт** – *объективная реальность*;
- **новый опыт** – *предшествующий опыт обучающегося*;
- **новый опыт** – *сам обучающийся*.

На основе этого положения А.М. Новиковым выстроены четыре закона педагогики как науки о жизненном опыте:

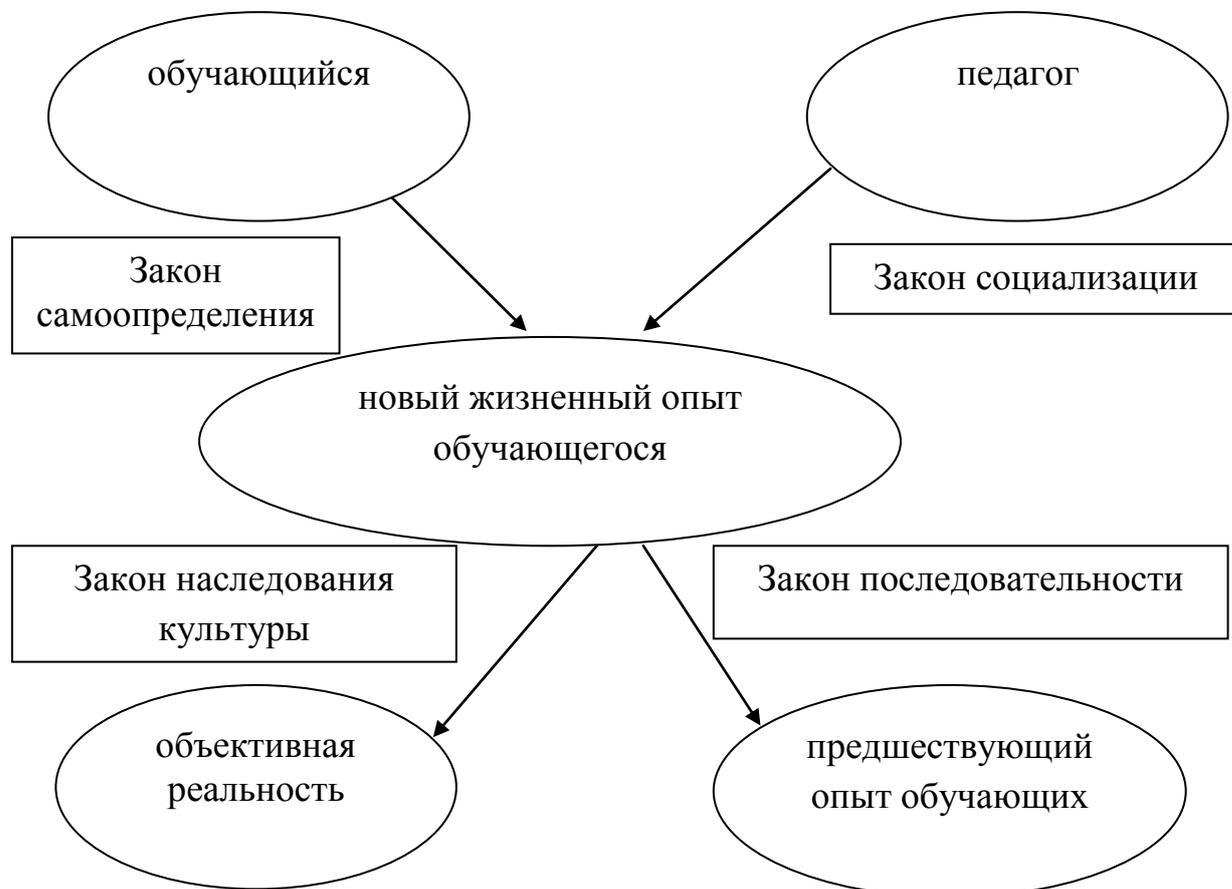


Схема 5. Логика выделения законов педагогики А.М. Новиковым [228, с. 27]

Мы не будем пока подробно останавливаться на каждом законе педагогики, предложенным А.М. Новиковым. Нас интересует в аспекте темы исследования трактовка им закона социализации, в котором наиболее общей целью воспитания и обучения считается социализация личности, т.е. включение ее в социальную систему. С.Ю. Головин дает этой дефиниции такое определение: «**Социализация** – Процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом *социального опыта*, прежде всего, – системы ролей социальных» [306, с. 771].

А.М. Новиков *корректирует определение социализации* применительно к нашему времени с позиции своей теории педагогики: «Новый опыт педагога, в роли которых выступают и родители, и семья, и учителя, и товарищи, и коллектив, и средства массовой информации, все виды компьютерной связи – т.е. все люди, источники знаний и информации, от которых обучающийся получает новый опыт в той ли иной форме – исходя из восточной мудрости: каждый человек тебе учитель»... Ребенок в момент рождения является лишь потенциальным кандидатом в человека. Человеком он может стать лишь в процессе общения с другими людьми: сначала с матерью, отцом, братьями, сестрами, затем с учителями и т.д. Личностью человек не рождается. Рождается индивид, но по своей биологической определенности он является порождением социального мира, изначально обуславливаясь программой, сформированной в социальной среде». [228, с. 30].

Закон социализации проявляется в том, что только в социальном взаимодействии, в процессе общения с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность. Но это не должно происходить случайно. Оно должно происходить непрерывно, последовательно, систематически, соблюдая преемственность.

Как видим, субъектов/объектов, обеспечивающих социализацию обучающихся, не мало, а много. Мы уже включили в объект СМИ, компьютерную сеть и Интернет. Однако традиционная педагогика сосредоточена, в основном, только на деятельности профессиональных педагогов, на воспитании, обучении и развитии в коллективе обучающихся. Принимают участие в воспитании и родители. Но чаще всего эта работа, к сожалению, проходит под руководством педагогов с родителями обучающихся, хотя и далека от системности, последовательности и непрерывности. Все же остальные проблемы влияния субъектов/объектов социализации работают слабее и хуже. Правда, в последнее время и государство, и общество, и учебные организации, общественные организации и учреждения в силу сложившихся обстоятельств стали самое серьезное внимание уделять патриотизму и обосновали современный воспитательный национальный идеал. Согласно Распоряжению Правительства РФ «Об утверждении стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года **приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающие актуальными**

знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины».

Особенно большое значение в этом важнейшем документе отведено индивидуализации и социализации представителей подрастающего поколения россиян, основанных на том, чтобы «все окна и двери» учебных организаций были распахнуты в общественную жизнь страны и мира для создания условий воспитания обучающихся гражданской позиции, гражданской ответственности, чувства любви, уважения и преданности стране, основанного на традиционных культурных и нравственных ценностях российского общества, гордости за своих предков и историю своей Родины. Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации «Об утверждении стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года существует *необходимость формирования стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям, разработку и реализацию программ воспитания, способствующей социальной и культурной адаптации детей, в том числе детей из семей мигрантов*».

В качестве научной предпосылки исследования мы рассматриваем и третий закон педагогики, разработанный А.М. Новиковым – **закон последовательности. Закон последовательности таков: в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью** [228, с. 3].

Его можно назвать и законом преемственности. Он отражает отношения «*новый опыт – предшествующий накопленный опыт*». И, наконец, имеет прямое отношение к формированию опыта социального взаимодействия *четвертый закон педагогики – самоопределения*. Он основан на реализации отношений: «**новый опыт – сам обучающийся**». Самоопределение индивида в широком смысле рассматривается как основанный на свободном волеизъявлении выбор жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, а также линия поведения в проблемных и конфликтных ситуациях.

Содержание Закона самоопределения А.М. Новиков сформулировал так: «В процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося» [228, с. 33]. Однако в системе российского образования и даже в его высшем звене проблема самоопределения обучающихся – далеко еще не решенная. А.М. Новиков отмечает: «Если в стимулировании мотивационно-потребностной сферы обучающийся отталкивается от идей «Я – концепции», то потребности в самоопределении, в самореализации и т.д. становятся базовыми потребностями для творческого развития человека. Поэтому при разработке любых педагогических систем необходимо создавать условия для запуска механизма «самости» личности обучающегося, формирования его субъектности.

1.3. Понятие и структура опыта социального взаимодействия личности

Новым в постиндустриальный период развития педагогической науки и образования стал только утвердившийся компетентностный подход. Совершенно иным по сущности становится его развивающиеся технология и методика. Неслучайно образование информационного общества называют инновационным. Инновационное образование как категория педагогики нашего времени достаточно точно определено А.М. Новиковым: «Это развитие жизненного опыта человека, т.е. построение своего образа окружающего мира и образа своего «Я», обретения своего моста в этом мире [228, с. 33].

Следовательно, надо думать, что инновационное образование – новый тип воспитания, обучения и развития подрастающего поколения в изменившихся и постоянно изменяющихся условиях. С новыми задачами и содержанием образования, технологий и методикой учебно-воспитательного процесса. XXI век ставит перед педагогической наукой и практикой вопрос: как, почему и зачем необходима новая теория и педагогическая практика? На этот вопрос весьма убедительно ответил А.А. Вербицкий: «Никому не придет в голову строить принципиально новые машины, космические корабли без опоры на физическую теорию, создавать новые полимерные материалы без знания законов физики и т.п. Точно так же при реформировании образования на компетентностной основе нельзя не опираться на комплекс наук о человеке, не учитывать в процессе образования психологические, социологические, культурологические и т.д. закономерности его личности, индивидуальности [54, с. 100].

Безусловно, нельзя не учитывать повышение роли и ответственности в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся социального воспитания, чтобы подготовить будущих специалистов к творческой, плодотворной жизни и работе в трудном, раздираемом острыми противоречиями, кризисами, гражданскими и информационно-психологическими войнами мире. Исходя из предположений при последовательном анализе и обобщении работ по проблемам использования в педагогике социологического аспекта, мы встретились с целым рядом исследований *жизненного опыта обучающегося и его совершенствованием в процессе обучения*. Достаточно интересной и полезной с теоретической и практической точек зрения стало для нас новое направление в технологии педагогического процесса, разработанное А.С. Белкиным – **витагенное** (жизненное) обучение **с голографическим подходом**, о котором мы упомянули в 1-ом параграфе. Витагенное обучение – реальный путь к истинному сотрудничеству преподавателей и обучающихся, воспитателей и воспитуемых, путь слияния образования и самообразования, превращения субъект-объектных отношений в учебно-воспитательном процессе в субъект-субъектные. **Голографический подход** – это объемное владение знаниями, обеспечивающее реализацию витагенного образования в процессе сотрудничества. Реализуя компетентностный подход в интеграции с другими подходами в образовании, мы обучаем своих подопечных развитию опыта, т.е. знаний, умений, на-

выков, привычек, способов деятельности, воспитывая – развиваем направленность личности в содержании образования на основе культуры (А.М. Аваков). А.С. Белкин в педагогическом процессе концентрирует внимание на двух понятиях: **опыт жизни** и **жизненный опыт**.

Опыт жизни – *витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомленностью о тех или иных сторонах деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности*. К сожалению, именно на этом информационно-тематическом уровне и идет в своем большинстве процесс воспитания и обучения в высших профессиональных образовательных организациях до сих пор. Опоры в воспитании и обучении обучающихся на жизненный опыт явно недостаточно.

Жизненный опыт – *витагенная информация, ставшая достоянием личности обучающегося, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях*.

Витагенное обучение необходимо потому, что это воспитание и обучение, основанное на актуализации, востребованности жизненного опыта студента, его интеллектуального, социального, психологического потенциала в образовательных целях.

Переход витагенной ситуации, по мысли А.С. Белкина, в жизненный опыт проходит через ряд стадий. *Первая стадия характеризуется первичным восприятием витагенной информации как недифференцированной. Вторая стадия – оценочно-фильтрующая. Студент определяет значимость полученной информации в филогенезе (с общечеловеческих, групповых, гностических позиций), а потом – в онтогенезе – с позиций личной значимости. Третья стадия – установочная. Студент в ходе занятий стихийно или осмысленно создает установку на запоминание информации на конкретный период* [28, с. 1].

Опираясь на теорию А.С. Белкина, мы в полной мере, готовя эксперимент, решили использовать источники витагенного обучения: средства массовой информации, возможности информационных ресурсов, в первую очередь информационно-телекоммуникативной сети Интернет в целях воспитания и социализации обучающихся, а также научную, техническую и художественную литературу, произведения искусства; социальное, деловое и бытовое общение, различные виды социального взаимодействия и виды социальной деятельности, обновляя и обогащая педагогический процесс. Именно эти источники, как утверждает А.С. Белкин, составляют основное содержание, «главный нерв» витагенной информации. Концентрируясь на полосах успеха и неуспеха, достижений и ошибок, витагенная информация трансформируется в витагенный (жизненный) опыт [28, с. 1]. И это необходимо использовать, корректируя до эффективного достижения цели исследования.

«Субъективный опыт личности (по Э.Ф. Зееру) включает жизненный, образовательный и профессиональный опыт. По мнению А.С. Белкина, включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую социальную и психологическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает

опыт личности, придает «знаниям и умениям личностный смысл, а, с другой стороны, обогащает жизненный опыт» [28, с. 1].

Поэтому нам импонирует проведение учебно-воспитательного процесса на основе витагенного обучения. Мы исходим из того, что в обычном педагогическом процессе просматривается традиционная логика передачи знаний и логика получения их: Преподаватель еще нередко транслирует знания, а студент должен доказать, что эти знания им усвоены, стали его достоянием. В центре внимания такого хода образования – процесс усвоения знаний. Несовершенство этого взаимодействия в том, что само по себе знание не является ценностью. Студент при таком воспитании и обучении не рассматривается в качестве равноправного участника процесса, потому что не является носителем ценностного знания. Знание в этом случае рассматривается как средство достижения самих целей, но меньше всего – как цель приобретения ценности, т.е. научного знания. Ценностно для студента будет познание, которое он воспринимает как лично значимое. Для студента, как и для всех обучающихся, самодостаточными будут только те знания, которые он прочувствовал, осознал, испытал на практике и хочет сохранить в запасниках своей долговременной памяти, т.е. то, что составляет его жизненный опыт: память мыслей, память чувств, память действий. Следовательно, опора на жизненный опыт студента – главный путь превращения образовательных знаний в ценность. *Первым условием*, способствующим превращению витагенной информации в педагогический инструментарий, выступает ценностное отношение к научному знанию, способствующее главной стратегической цели компетентностного подхода – повышению качества образования. Актуализация витагенного подхода является своего рода инструментом для организации педагогического процесса в условиях разработанного А.С. Белкиным голографического подхода. Основы витагенной теории А.С. Белкина изложены в его трудах «Витагенное обучение с голографическим методом проекций» [28, с. 7]. Концептуальные идеи А.С. Белкина об опыте жизни и жизненном опыте использованы нами и в теоретико-методологической, и в экспериментальной главах исследования.

Безусловно, витагенное обучение с голографическим подходом далеко не единственная, но одна из первых инновационная педагогическая концепция, в которой так широко освещались новые законы педагогики, объединяющие знания, умения, опыт, способы деятельности с жизненным и личным опытом обучающихся.

Уже с конца XX и начала XXI века в педагогической науке ученые стали все чаще писать о зарождении и утверждении нового типа образования на основе обновленной методологии педагогики (новой деятельностной педагогической парадигме, новых подходах, принципах, функциях). В этих трудах совсем по-другому предлагается решение проблемы воспитания – обучения и развития обучающихся. «Это затребует сущностных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности. *Второе условие* – изменения должны произойти в ценностях, целях, результатах образования, в его содержании, деятельности преподавателя и обучающихся, в формах, методах,

средствах обучения, в образовательной среде учебного заведения, в отношениях с внешней средой (семьей, социумом, производством, СМИ, государством, страной, миром)» [54, с. 101].

Однако, к сожалению, приходится отмечать, что первый этап модернизации российской системы образования, особенно в вузах, проходил не весьма удачно. Многие ученые-педагоги и преподаватели вузов стали исследовать новые направления и пути повышения качества подготовки специалистов. Использование и совершенствование в педагогическом процессе жизненного и личного опыта обучающихся продолжало развиваться и совершенствоваться, принимая новое содержание, технологию и методику. А в это время в педагогической науке активно исследовались проблемы содержания образования на основе культуры. И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.М. Новиков, В.В. Краевский и А.В. Хуторской в своих трудах отмечают, что «содержание образования выступает как педагогически адаптированный *социальный* опыт, точнее, человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта во всей его структурной полноте. В этом случае, содержание оказывается изоморфным, т.е. аналогичным по структуре (конечно, не по объему) социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Именно усвоение этих элементов позволяет человеку не просто «вписываться» в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел» [169, с. 3-10].

В педагогическом процессе вуза содержание образования, основанное при реализации компетентностного подхода, способствует формированию у обучающихся способности решать как общетеоретические, так и практические задачи будущей общественной и личной жизнедеятельности. Для нашего исследования весьма полезными оказались положения В.В. Краевского и А.В. Хуторского в том, что «содержание, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех структурных элементов, каждый из которых представляет собой специфический опыт *познавательной деятельности*, фиксированной в форме ее результатов – знаний; осуществления известных *способов деятельности* – в форме умений действия по образцу; *творческой деятельности* – в форме умений применять нестандартные решения в проблемных ситуациях; установление *эмоционально-ценностных отношений* – в форме личностных ориентаций. Названные элементы образуют структуру содержания образования (в последнее время появились разработки, обуславливающие возможность включить сюда *личностный опыт* учащихся; освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществить сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название *компетентностей*» [169, с. 10].

Из вышесказанного вытекает, что предметное содержание современного образования, включающего метапредметный, межпредметный уровни и уровень учебного предмета, нельзя сводить только к перечню знаний, умений и на-

выков по учебным предметам. Оно должно включать различные компетентности и компетенции, отражающие основные элементы исторического, культурного, нравственного, социального опыта и опыта личностного отношения к системе ценностей общества, в котором мы живем» [11, с. 61].

Среди многочисленных факторов интегративного содержания высшего профессионального образования, основанного на комплексе наук (педагогике, социологии, психологии, культурологии и др.), обуславливающих повышение качества образования, первое место отводится изменению содержания. «Содержание образования может стать условием процветания нации или причиной ее упадка, поскольку в значительной мере обуславливает состояние здоровья, уровень интеллекта молодых поколений, наличие у них образа мира – жизнеутверждающего; агрессивного или деструктивного. Конкурентоспособность государственного и частного секторов производства, экономическое благополучие страны, ее лидерство в политической жизни цивилизованного мира – решение этих и других национальных проблем сильно связано с содержанием образования» [126, с. 3].

Особенно важно на втором этапе модернизации российского постсоветского образования исходить из того, что «содержание – научно-обоснованная система знаний, навыков, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, опыта творческой деятельности, овладение которой обеспечит разностороннее развитие личности и способность к продуктивной профессиональной, социальной и личной жизнедеятельности [237, с. 56].

В условиях реализации ФГОС ВО, в обстановке нарастания обострения внешних и внутренних, субъективных и объективных противоречий в современном, сложном и не миролюбивом мире, проблема человечества ныне решается в стенах образовательных организаций. Проблема воспитания и общения на основе культуры и учета опыта истории человечества грядущих поколений становится все более актуальной. *Одной из важнейших задач воспитания будущих специалистов становится их социальное воспитание, основой которого и является социальное взаимодействие.* Именно поэтому А.А. Вербицкий и Н.А. Рыбакина отмечают: «Два десятилетия модернизации, а в реальности – глубокой реформы российского образования не привели к ожидаемым сдвигам, сделав очевидной проблему несоответствия результатов на всех уровнях образования требованиям обучающихся, родителей, производства (работодателей), государства и в целом информационного общества.

Основная причина в том, что так или иначе реализуемые решения об основных направлениях модернизации оставляют нетронутыми системообразующие основания традиционной образовательной парадигмы уходящего индустриального общества: ее причины, уклад жизни образовательных учреждений (по новому закону – организаций), педагогические технологии, нормативную основу в виде учебных планов и программ (пусть и модульного типа) и самое главное – тип наследования *социального опыта*» [55, с. 3].

В современном мире кризис всех сфер общественной и производственной жизни, а особенно кризис образования совсем неслучаен. «Суть мирового кри-

зиса образования в самой общей форме была определена как увеличивающийся разрыв между результатами функционирования систем образования и непрерывно меняющимися, быстро растущими производственными-социально-культурными требованиями общества» [336, с. 7].

Кризис образования имеет не количественный, а качественный характер. Научно-техническая революция вызвала скачок в развитии и изменении производственных и социальных условий, а системы образования, хотя тоже развивались быстрее, чем когда-либо, но все же слишком медленно, особенно в качественном отношении, приспосабливались к стремительному темпу событий. Для того, чтобы преодолеть кризис, по-видимому, необходима, писал Г.Ф. Клумбс, серьезная взаимная адаптация общества и образования. Без этого все увеличившийся разрыв между ними обязательно сокрушит основу образования, а в некоторых странах – основу самого общества» [336, с. 7].

Указанный нами автор отстаивает и обосновывает точку зрения, что вместе с получением образования в лице знаний, умений обучающийся *должен овладеть основами личной, социальной и профессиональной деятельности*: «Стремительное ускорение научно-технического прогресса приводит к тому, что получаемые в учебных заведениях знания все чаще успевают морально устареть, прежде чем ученики успеют получить дипломы или аттестаты. Возникает сомнение в разумности всей системы профессионального образования, связанной с длительным, часто многолетним учебным «подготовительным» этапом, предшествующим практическому включению учеников в реальную профессиональную деятельность. Ведь нередко оказывается, что пока учащиеся знакомятся с профессией через лекции, учебники и т.п., содержание профессии меняется настолько, что когда дипломированный специалист приходит на работу, ему говорят: забудь все, чему тебя учили в вузе, и начинай учиться заново» [336, с. 9]. Нам кажется, что пришло время как подумать над интенсивностью модернизации высшего профессионального образования, так и над повышением результативности теоретического и практического решения реализации в нем личностной, профессиональной и социальной подготовки обучающихся на основе компетентностного подхода.

В решение проблем, которые являются актуальными с позиции ликвидации недостатков и коррекции в теоретическом и практическом аспектах реализации компетентностного подхода и новой деятельностной образовательной парадигмы в высшем образовании, внесли новые теоретические положения А.А. Вербицкий и Н.А. Рыбакина. Особенно убедительны их выводы в решении проблем формирования общекультурных и профессиональных компетенций в свете корректировки ряда положений основанного А.А. Вербицким *контекстного подхода*. В начале теория контекстного обучения А.А. Вербицкого заключалась в создании психологических и методических условий трансформации учебной деятельности в вузе в профессиональную с постепенной сменой потребностей, мотивов, целей, действий и поступков, средств, предмета и результата обучения студента. В новой постановке обучения подход становится контекстно-компетентностным, опирающимся на сконструированную согласован-

ность компетенций, функций и задач с профессиональной деятельностью. Именно поэтому в МГПУ им. М.Н. Шолохова в основу образования был положен компетентностный подход, изложенный в ФГОС ВО третьего поколения, и психолого-педагогическая концепция контекстного обучения [54, с. 101] .

Всем преподавателям вузов известно, что контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближенных к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Однако мы готовим в вузе не только к профессиональному труду, но и к личной и общественной жизни. И надо отдать должное А.А. Вербицкому, что в новых условиях после первых 20 с лишним лет модернизации он пересмотрел назначение и смысл контекстного обучения. В статье «Контекстное образование: проблемы и перспективы» А.А. Вербицкий ныне утверждает: «В данной статье и в последующих публикациях будем использовать термины «контекстное образование», а не «контекстное обучение». Для этого есть существенные основания. В контекстном образовании в таком аспекте речь идет о моделировании не только предметно-технологического, но и социального содержания будущей профессиональной или любой другой практической деятельности, реализуется принцип единства обучения и воспитания, обеспечивается достижение не только «знаниевых» целей, но и целей формирования морально-нравственных качеств человека как субъекта образовательной и будущей практической деятельности» [54, с. 8].

А образование, как известно, есть единство воспитания и обучения. Более того, А.А. Вербицкий и Н.А. Рыбакина уже на современном втором этапе модернизации высшего образования внесли инновационный вариант новой трактовки компетенции как конструкта компетентностного подхода в профессиональном образовании. Они дали определение компетенции как инвариантного результата непрерывного образования, сформулировав ее так: «**Компетенция** – это результат образования, представляющий собой инвариант, интегральную совокупность, по сути, систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность человека к сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знаниями и ситуациями его практического действия и поступка [54, с. 11].

Эти авторы в своей статье представили трехкомпонентную модель компетенции (схема 6).



Схема 6. Структура компетенции

Нам импонирует такое определение компетенции, так как оно основано на трех уровнях опыта: когнитивного, социального, рефлексивного. Мы их предполагаем использовать и в основе формирования опыта социального взаимодействия обучающегося.

Когнитивный опыт заключается в обеспечении усвоения, хранения, упорядочения и использования наличной и поступающей информации, способствуя отражению в жизни обучающегося устойчивых закономерностей окружающей действительности.

Социальный опыт обуславливает продуктивность собственной и совместной деятельности и общения, способность понимать себя и других в межличностных отношениях и условиях социальной среды [55, с. 11]. **Рефлексивный опыт** обеспечивает способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею «на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в ней продуктов» [273, с. 16].

Достаточно обоснованно с позиций теоретико-методологического анализа дано формирование личностных, профессиональных и социальных качеств обучающегося. Объективной, на наш взгляд, является оценка сущности и предмета трех уровней опыта, включенных авторами (А.А. Вербицким и Н.А. Рыбакиной) в понятие «компетенции».

«**Когнитивный опыт** позволяет человеку понять значение изучаемого явления. Смыслоличностная значимость изучаемых предметов и явлений – может быть предъявлена для обучающегося только в случае использования объективно заданной информации (значений) в качестве средства регуляции теоретического или практического действия или поступка: в этом случае информация приобретает статус осмысленного знания человека.

Процесс осмысления значений осуществляется в контексте **социального компонента познавательной деятельности**, где когнитивный опыт используется для решения собственно учебных и практико-ориентированных задач и проблем. **Предметом этого компонента деятельности выступает не содержание обучения, а способы организации совместной деятельности и общения, составляющие содержание социального опыта.**

Рефлексивный опыт формируется в процессе реализации рефлексивного компонента деятельности обучающегося, позволяющей ему осуществлять переход «от одного объекта – объекта деятельности индивида, принимающего сообщение, к другому объекту – самой деятельности индивида – объекту, объемлющему первый [273, с. 21].

Возможность осуществления данного перехода обеспечивается наличием когнитивного и социального опыта» [55, с. 12].

Как видно из выделенных ними положений концепции трехуровневого опыта компетенции – это одно из современных направлений формирования компетенций на основе реализации компетентностного-контекстного подхода в процессе воспитания, обучения и развития обучающихся вуза. Его особенностями являются, **во-первых**, нацеленность когнитивного опыта на формирование социального и рефлексивного опыта обучающихся; **во-вторых**, четкое оп-

ределение социального опыта (включающего в первую очередь опыт социального взаимодействия в педагогический процесс вуза, *причем, предметом этого компонента выступает не содержание обучения, а способы организации совместной деятельности и общения, составляющие содержание социального опыта, в третьих*, в трехуровневую компетенцию А.А. Вербицкого и Н.А. Рыбакиной входит и рефлексивный опыт, формирующийся на основе усвоения рефлексии «как внутренней психологической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и состояний [55, с. 12]; 2) осознание человеком самого себя таким, каким он видится другим, как принимается окружающими; 3) способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать и оценивать собственную деятельность» [29, с. 280].

Однако разделяя авторские взгляды на уровне трехуровневой компетенции, нам бы хотелось включить в них, **во-первых**, профессиональный, а **во-вторых**, личный жизненный опыт обучающегося. Одним из самых больших открытий А.А. Вербицкого и Н.А. Рыбакиной в новых уровнях трактовки компетенции является то, что предметом социального опыта выступает не содержание обучения, а способы организации совместной деятельности и общения, составляющие содержание социального опыта. Здесь весьма верной, на наш взгляд, является мысль о том, что в мире противоречивой глобализации, интеграции и межкультурной коммуникации связи должны быть фундаментально обоснованными, доказанными, практико-ориентированными. В учебном процессе вуза этого можно добиться, исходя из того, что в нем нет больше предметоцентризма: каждый предмет включает комплекс родственных наук, вливаясь в педагогический интегральный процесс со своим трехуровневым содержанием, со своими компетенциями формирования личного, профессионального и общественного опыта. Мы подробно ознакомились с сущностью, содержанием, структурой и формированием опыта социального взаимодействия обучающегося через понятие «компетенция».

Категория «Формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста в учебно-воспитательном процессе – завершающий момент максимальной сформированности изученного и освоенного опыта социального взаимодействия выпускника вуза. Это уже сложившийся и достигнувший определенного, поддающегося измерению в качественном отношении субъектного опыта, сформировавшегося в условиях познания закономерного мира, и оформившегося «образа «Я»», определившего свои возможности, свою роль и место в этом мире субъекта, представляющего свой социум с четко выраженной «Я-концепцией».

Исследовательскую работу по определению категории «Формирование опыта социального взаимодействия обучающегося в учебно-воспитательном процессе» мы начали с определения понятия «Формирование социального взаимодействия обучающегося в учебно-воспитательном процессе, **во-первых**, потому, что выяснили сложность, многоуровневость, многоаспектность, интегрированность и комплексность искомого понятия; **во-вторых**, мы учли разницу в понятиях «формирование социального взаимодействия», «формирование опыта социального взаимодействия» и сформированность опыта социального взаимодействия» как определение этапов развития и совершенствования этой кате-

гории; **в-третьих**, мы проследили в ретроспективном аспекте и на современном этапе процессы преемственности, развития, совершенствования, обновления и усложнения этих понятий, **в-четвертых**, раскрыли и обосновали теоретические определения доказательности возрастания их воспитательного и обучающего значения в период перехода к постиндустриальному этапу развития педагогики и образования. Осмысливая сущность, содержание, характеристику категории «Формирование опыта социального взаимодействия субъекта в социуме», мы, как всегда, обратились к трактовке ее отдельных аспектов в ретроспективном и современном плане нашими предшественниками – учеными, философами, педагогами, социологами, психологами. Д. Дидро разработал ее как аспект социального становления личности. [234, с. 158]. И. Кант исследовал проблему: как помочь индивиду стать не просто знающим и воспитанным, а человеком – членом социума [138, с. 197]. Л. Фейербах понимал сущность отдельного человека как лично обособленные, не знающие человеческой сущности в себе ни как в существе моральном, но как в социальном, общественном: человеческая сущность налицо в общении, единстве, человека с человеком, в единстве опирающемся на реальность различия между «я» и «ты». Именно в сфере межчеловеческого общения и осуществляется, по Л. Фейербаху, самореализация человека. В ходе этого общения и происходит социализация.

Эти мысли послужили нам своеобразной опорой в поиске формулировки искомого понятия. Нам было необходимо исследовать и все то, что было изучено по этой категории в конце XX, начале XXI веков.

Весьма значимой для нашего исследования является положение, выдвинутое Б.Д. Парыгиным, который придавал огромное значение социализации, понимая под ней весь многообразный процесс «очеловечивания человека», включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего мира, изменения в качественном преобразовании самого человека. Оригинальные мысли мы встретили в работах Е.М. Андреевой. «Человек – существо социальное. С самого начала своей жизни он включен в социальные взаимодействия. Он не может жить личными интересами. Человек – активное существо. Людям свойственно стремление активно вмешиваться в общественные дела и стараться по-своему улучшить их и усовершенствовать [12, с. 99].

Мы творчески осмыслили положения А. В. Мудрика о формировании социального опыта как точки зрения, раскрывающей сущностные особенности индивидуального становления социального объекта как процесса приобщения личности к обществу. Нельзя отрицать то, что социальный опыт, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности, необходимым условием ее развития и деятельного существования.

Д.И. Фельдштейн в своей работе подчеркнул мудрую и важную мысль: «Процесс социализации взрослеющего человека (без которого немислим соци-

альный опыт), неразрывно связан с индивидуализацией, социальным созреванием, степенью свободы и формирования себя как субъекта активного творческого действия [340, с. 50].

Итак, завершая краткий ретроспективный и современный анализ исследования сущности и различных аспектов категории «формирование опыта социального взаимодействия субъекта в социуме», попытаемся дать определение этой категории и развернутую характеристику:

Формирование опыта социального взаимодействия субъекта социума – это сложный, объемный, интегративный, многоаспектный процесс усвоения совокупности практических знаний, умений, способов, методов, приемов, использования средств социального взаимодействия в результате усвоенного эмпирического отражения в человеческой психике объективной действительности. Социальный опыт, будучи усвоенным субъективно, становится неотъемлемой частью личности, необходимым условием ее развития и деятельного существования. Формирование социального опыта человека осуществляется на основе его социализации через организацию быта и жизнедеятельности групп (коллективов), организацию взаимодействий её членов и обучение этому взаимодействию. «Опыт социального взаимодействия в широком смысле понимается как единство различного рода умений, навыков, знаний, способов мышления и деятельности, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний. Это сформированный «закрепленный, усвоенный», опыт взаимодействия и обособления, самосознания, самоопределения, самоутверждения и самореализации» [25, с. 12].

Формирующийся опыт социального взаимодействия проявляется через качества личности, составляющие индивидуальность, уникальность каждого человека на каждом возрастном этапе его развития и взаимодействия миром и обществом: в детстве, отрочестве, юности, взрослости.

Особую роль в формировании опыта социального взаимодействия личности играет вузовское образование.

«Вузовский этап социализации отличается содержанием большой доли воспитательного, целенаправленного воздействия на личность, когда воспитатель (в лице членов семьи, учителя или целого социального института – религии, вуза) изначально имеет некую программу воспитания, направленную на формирование у личности заданных качеств» [76, с. 165].

Формирование опыта социального взаимодействия, являющегося основой, опорой, фундаментом социализации, в период обучения, требует особого целенаправленного внимания преподавателя, так как вузовский этап жизненного опыта и опыта жизни отличается тем, что происходит в условиях целенаправленного и стихийного взаимодействия с социальной средой. Более того, учебно-воспитательный процесс формирования опыта социального взаимодействия отличается от предшествующих его этапов тем, что преподаватель имеет дело с уже с достаточно развитой в социальном отношении личностью, обладающей сформировавшейся субъектностью.

На этом этапе формирования опыта социального взаимодействия многие исследователи и педагоги-практики рассматривают соотношение феноменов воспитания и социализации как дополняющие друг друга [164, с. 174].

При этом в полной мере должна реализовываться в формировании опыта социального взаимодействия обучающегося вуза проблема психолого-педагогического сотрудничества, межсубъектного взаимодействия в культурно-образовательной среде вуза между преподавателем и обучающимся, между обучающимся и преподавателем и между самими обучающимися.

«Важнейшими характеристиками образовательного взаимодействия при формировании опыта студента вуза в сфере социального сотрудничества, общения, социальных отношений является сформировавшаяся у субъекта активность, системность, перенос акцента на самовоспитание, самоуправление, развитие и взаимодействие (совместный поиск оптимальных решений, активное сотрудничество в кооперации, диалогические приоритеты сотрудничества). В результате этого у взрослеющей личности складывается мнение о самом себе. Такая система установок, присущая каждому человеку, и представляет собой реализацию «Я» – концепции» [166, с. 61].

Процесс формирования опыта социального взаимодействия обучающегося вуза нами рассматривается прежде всего как подход к пониманию его как результата социализации личности, а социализации личности – как сложного, социально-психологического, психолого-педагогического, социально-культурного явления, на основе которого обучающийся усваивает опыт социального взаимодействия (как важнейшую часть социального опыта) путем вхождения в культурно-образовательную среду и систему существующих социальных связей.

«Социализация личности во время обучения в вузе связана с усвоением социальной роли студента, когда помимо получения знаний перенимается опыт социального взаимодействия, установленные нормы и функции, свойственные этой роли, чтобы вписаться в круг своих однокурсников и студенчества в целом» [166, с. 58].

Важность феномена социального опыта трудно переоценить, так как «социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет активной деятельности индивида и его включения в социальную среду» [13, с. 94].

Ценностное обогащение опыта социального взаимодействия в процессе социализации может идти двумя направлениями: *первое направление* предполагает формирование ценностных ориентаций в смыслах студенческой учебной деятельности, в содержаниях духовно-нравственных норм и эталонов межличностного взаимодействия, становления культуросообразного отношения к себе и окружающему миру, реализуемого в пространстве индивидуальной жизни. *Второе направление* ценностного обогащения социального опыта связано с освоением социальных и жизненно-значимых способов действий с предметами, реали-

зуемых в поступках, взаимодействии и деятельности, – отмечала М.В. Слабосницкая [36, с. 327].

Если мы пришли к выводу на основе изучения теоретической и практической литературы, что основой формирования, отправной точкой является дальнейшее развитие и совершенствование опыта социального взаимодействия обучающегося вуза, то, исходя из вышеизложенной цитаты, можем сделать вполне обоснованный вывод о том, что ценностное обогащение опыта социального взаимодействия обучающегося вуза находится в интегральной связи сразу с двумя направлениями социализации – **содержанием и овладением способами, методам, функциями, ролями и т.д. совершения этих явлений, действия, процессов, поступков.**

Современная система высшего образования на уровне бакалавриата и магистратуры должна быть ориентирована на создание межпредметных интегративных условий для развития и реализации потенциала личности будущего специалиста и гражданина страны. Поэтому формированию опыта социального взаимодействия обучающегося в педагогическом процессе, овладение его содержанием и средствами, способами, путями, ролями, функциями необходимо уделять самое пристальное внимание.

Наш анализ философской, психологической, педагогической, социологической, культурологической литературы свидетельствует, что социальное становление обучающегося вуза на этапе юношеского развития и ранней взрослости происходит прежде всего в процессе расширения, развития и совершенствования его опыта социального взаимодействия.

Итак, мы подошли вплотную к определению искомого и исследуемого нами феномена «Формирование опыта социального взаимодействия обучающегося в педагогическом процессе».

Формирование опыта социального взаимодействия студента вуза – это интегрированный, сложный, многоаспектный, процесс учебно-воспитательной деятельности преподавателя и обучающегося по вводу студента в культурно-образовательную среду вуза, обогащения его социального сознания на основе освоения социальных знаний и способов предметной деятельности в социуме, функций, ролей, норм, обязанностей, умений работать в команде, творчески и продуктивно решать стандартные и нестандартные личностные, профессиональные и общественные ситуации. Такая развернутая характеристика содержания определенного нами феномена.

Развернутое определение содержания формирования опыта социального взаимодействия выпускника вуза является итогом завершения этого процесса в период его образования в вузе. Такой опыт, освоенный успешно, или хорошо, или посредством, присущ каждому выпускнику каждого вуза. Однако путь к нему требует высокой компетентности социального взаимодействия самого преподавателя. Ведь первые годы студенчества вчерашний ученик общеобразовательной школы имеет весьма смутные представления о теории и практике социального взаимодействия, о формировании его опыта, его роли и значении.

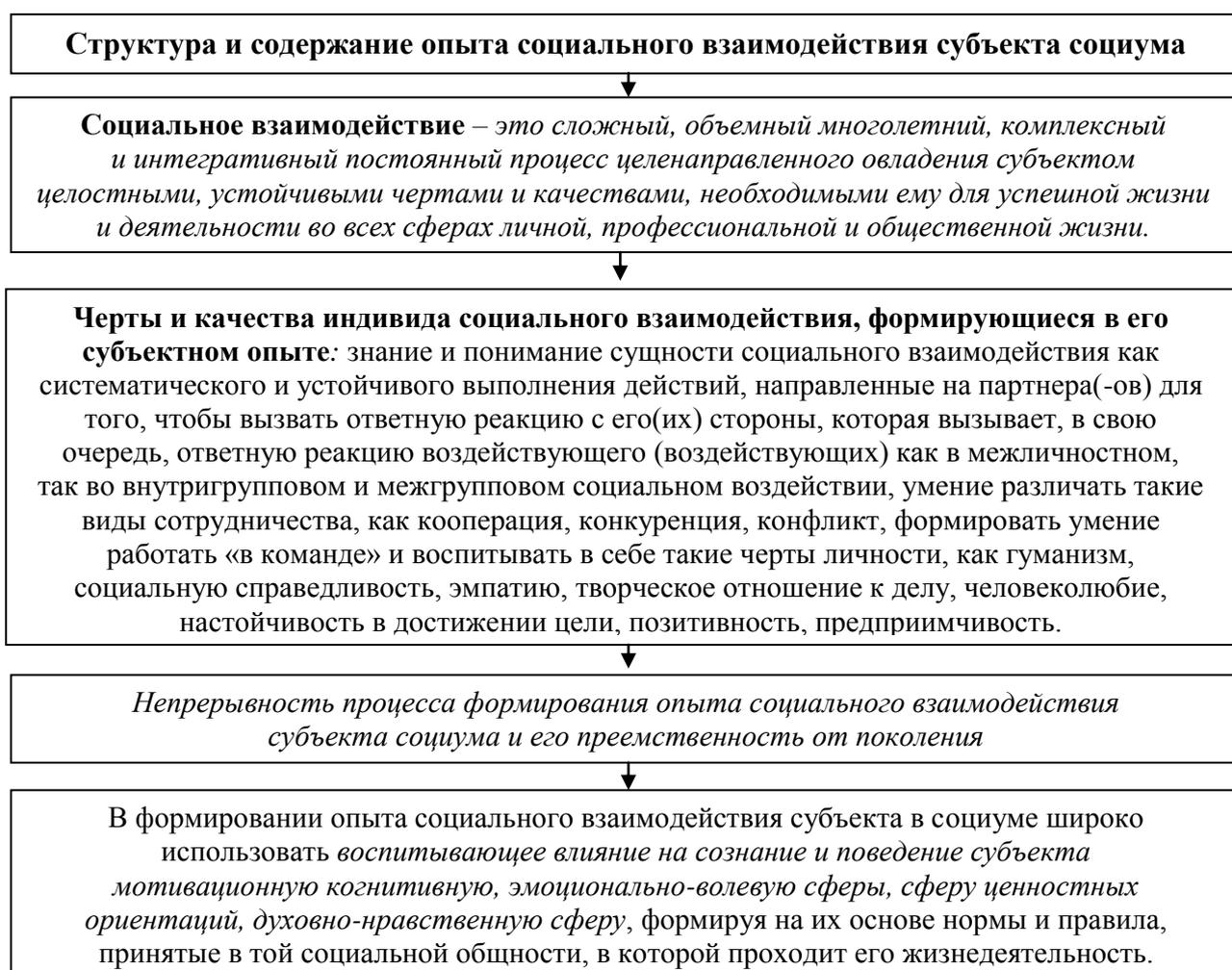
Преподавателю вуза необходимо знать и помнить следующее:

Формирующийся опыт социального взаимодействия субъекта социума всегда обусловлен целеустремленными и сознательными действиями, перерастающими в социальное взаимодействие как систему устойчивых выполнений отдельных действий, направленных на партнера(-ов) для того, чтобы вызвать ответную реакцию воздействующего или воздействующих как в межличностных, так и в межгрупповых и внутригрупповых взаимодействиях, оказывающих воспитывающее влияние на сознание, поведение, эмоционально-волевую сферу, сферу социальных целостных ориентаций, норм и правил личности, принятых в социальной общности, в которой он живет и трудится.

Такая развернутая характеристика, включающая не только сущность, но и содержание понятия «формирование опыта социального взаимодействия субъекта социума» дает возможность определять не только содержание, но и его структуру (таблица 3).

Таблица 3.

Структура и содержание опыта социального взаимодействия субъекта социума



Формирования опыта социального взаимодействия субъекта социума присущи любому периоду в любом социальном виде общности, т.е. в семье, детском садике, школе, вузе, трудовом коллективе и т.д. Но наш предмет исследования – его формирование у будущего специалиста.

На основе таблицы структурного содержания формирования опыта социального взаимодействия субъекта социума нами разработаны основные направления формирования опыта социального взаимодействия студента вуза в педагогическом процессе в единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой (схема 7).

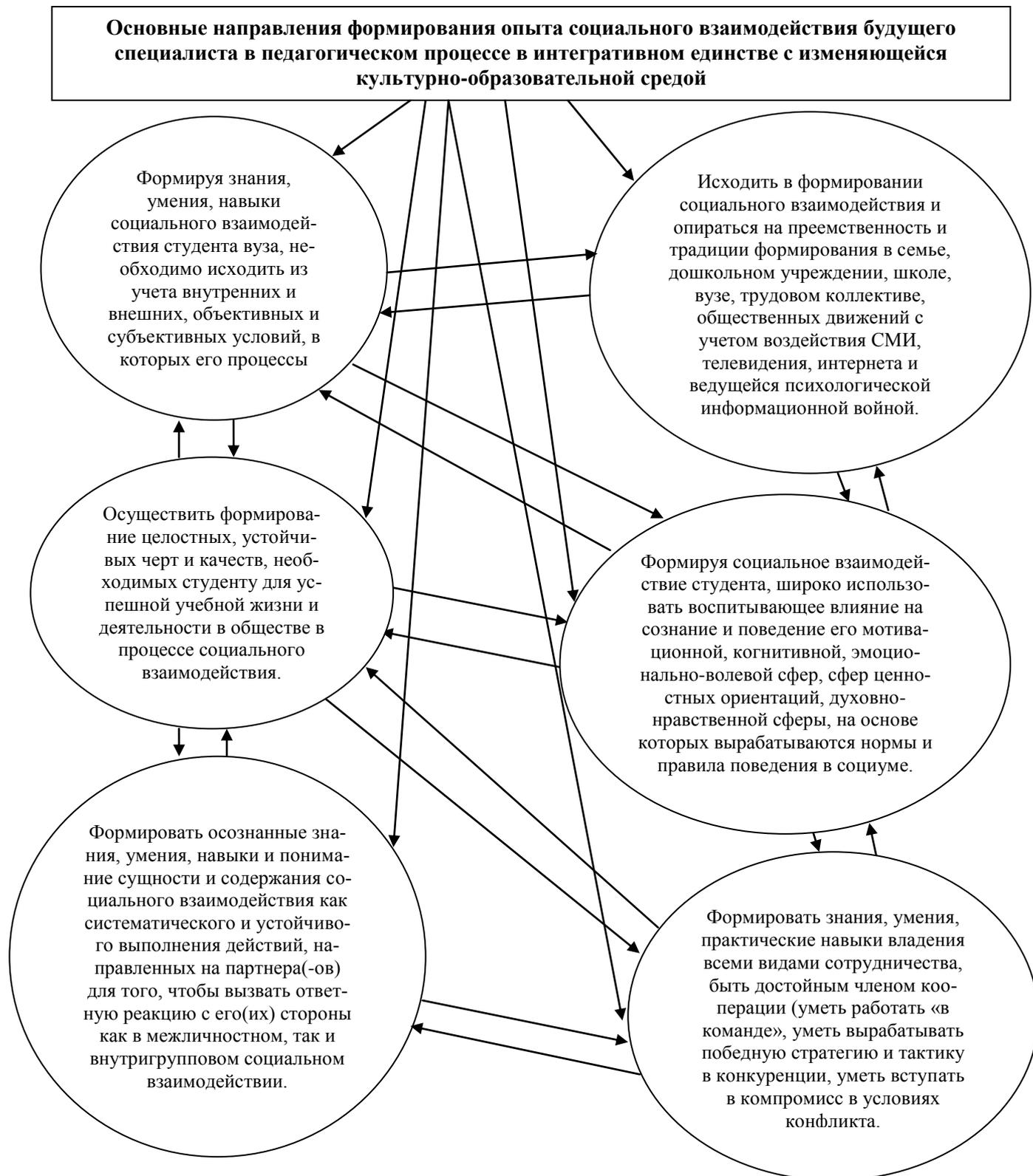


Схема 7. Основные направления формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста

Безусловно, данные направления отражают основные пути формирования опыта социального взаимодействия, не исчерпывая все их многообразие, однако выделяют самые главные.

Опираясь на таблицы «Структура и содержание опыта социального взаимодействия субъекта социума» и «Основные направления формирования опыта социального взаимодействия студента», можно углубить, расширить, уточнить и конкретизировать определение феномена формирования опыта социального взаимодействия студента вуза: «Формирование опыта социального взаимодействия студента вуза – это сложный, многовариативный, комплексный и интегративный процесс, основанный на реализации индивидуализации и социализации обучающегося в условиях его воспитания, обучения и развития, ставящей своей целью: 1) формирование знаний, умений, навыков социального взаимодействия; 2) процесс осмысления и осознания его осуществляется в контексте социального компонента познавательной деятельности, где когнитивные и социальные познания используются для решения учебных практико-ориентированных задач и проблем социального взаимодействия; 3) на основе становления субъектности обучающегося и его рефлексивного мышления формирующийся опыт социального взаимодействия студента вуза в учебно-воспитательном процессе становится фундаментом его социальной компетентности.

Глава 2.

КОМПЛЕКСНЫЙ НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

2.1. Феноменология и герменевтика категории «среда» и ее социальных производных

Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся вуза осуществляется в условиях педагогического процесса в определенной культурно-образовательной среде вуза. Только в их интегральном единстве возможна реализация поставленной цели – повышение качества высшего образования.

Чтобы дать научно-обоснованное определение понятию «формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста в изменяющейся культурно-образовательной среде», необходимо в этой главе, в первую очередь, исследовать и обосновать сущность, содержание, структурные компоненты изменяющейся культурно-образовательной среды. Определение *изменяющейся культурно-образовательной среды* нам не встретилось ни в одном из многочисленных научных трудов и словарей. Учитывая объемность, сложность и интегративность искомого понятия, мы решили начать поиски его определения через герменевтику и феноменологию, изучить этимологию каждого входящего в его состав слова или интегративного с ним понятия. Поэтому начнем изучение с определения **среды**, *под которой понимаются сложившиеся условия жизни общества, в которых протекает и жизнедеятельность каждого члена общества, и становление его как самостоятельной субъектной личности.*

Под термином «среда» еще в эпоху Просвещения понимались *окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности.* В понятие «среда» включали в то время: 1) **макросреду** как общественно-экономическую систему в целом (производительные силы, совокупность производственных отношений и социальных институтов, сознание, религию и культуру определенного общества); 2) **макросреду** как непосредственное социальное окружение человека (семья, коллективы, группы разных уровней).

От определения понятия «среды» переходим к обоснованию другого феномена – «социальная среда».

«Социальная среда – это:

1) *среда, включающая в себя следующие компоненты: физический мир и природно-географические условия; систему общественных взаимоотношений между людьми и общественными институтами, культуру, традиции, обычаи, пространство или набор возможных и доступных деятельностей; условия непосредственной жизнедеятельности и хронотоп как субъектную, простран-*

ственно-временную семантическую организацию, обеспечивающую процесс надстройки контуров внутреннего психического регулирования;

2) общественные и материальные условия, культурно-психологический климат, окружающие человека» [27, с. 290].

Опираясь на определение «социальной среды», данное А.С. Белкиным и Е.В. Ткаченко, можно составить структурную схему «социальная среда» (схема 8).



Схема 8. Структура социальной среды

Теория социальной среды изучалась многими представителями философии, социологии, психологии, педагогики, культурологии и представителями других наук. Она имеет свою ретроспективную и современную трактовки (К.С. Казакова, Ю.С. Сорокин, Ж.Т. Тощенко, Ш.К. Ханнанов, И.Т. Шендрик и др.).

Нам представляется необходимым подробнее остановиться на работе Ш.К. Ханнанова «Средовой подход в социологии». «Человек как личность проявляется в среде, адаптируется в ней и изменяет ее. Отсюда становится понятным глубокий интерес к «средовой проблематике» со стороны ученых и практиков во всех сферах жизнедеятельности человека: в экологии, экономике, управлении, психологии, педагогике, социологии» [350, с. 72]. Ш.К. Ханнанов раскрывает ряд сложившихся к настоящему времени концепций социальной среды, определяемых им в моделях.

Основным водоразделом этих концепций является антропоцентрические и эконцентрические модели понимания социальных процессов и явлений в

прошлом и настоящем времени. **Антропоцентрическая концепция модели социальной среды** заключается в том, что она рассматривается как *фактор становления и развития человека*. **Экоцентрическая модель социальной среды** концентрирует внимание на человеке как активном социальном агенте формирования и развития социальной среды. На наш взгляд – это интегральные концепции социальной среды, так как социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие субъекта, но она же меняется под влиянием культурной деятельности человека, а в результате этого меняются и сами люди. Социальной среде исторически присуща тенденция к непрерывному изменению в силу закономерностей развития человеческого общества, закономерностей развития материального и духовного облика мира.

Приходится отмечать и тот факт, что средовой подход вариативен в науке в силу многочисленных моделей трактовки двух типов социальной среды – антропоцентрического и экоцентрического. Каждый из этих типов включает многочисленные варианты моделей. На некоторых из них мы и остановимся, коротко раскрыв сущность и содержание в порядке исторического возникновения этих концепций.

Например, в концепции Дж. Гибсона утверждалось, что **среда** не является пространством, так как «точки пространства идентичны друг другу и лишены какой бы то ни было уникальности». С этим его утверждением не согласны большинство исследователей социальной среды. Но в теории Дж. Гибсона подчеркивается особая роль возможностей среды и активности субъекта в ее освоении: «Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие». Более того, Дж. Гибсон утверждал, что качество социальной среды может определяться наличием в ней разнообразных возможностей, освоение которых будет тем эффективнее, чем активнее в восприятии и использовании ее будут субъекты.

В концепции Дж. Гибсона подчеркивается активная роль **социальной среды** в становлении социального и профессионального индивида. Указанный нами автор отмечает и тот факт, что *профессиональная среда является разновидностью социальной среды* [350, с. 80].

Полезными для нас оказались концептуальные идеи социальной среды Роджера Баркера в экологической психологии. В его концепции социальной среды основное внимание сосредоточено на объективной среде. По его мнению, центральным понятием и одновременно единицей исследования являются в этой модели экологической психологии «*места поведения*», под которыми Р. Баркер понимает ограниченные в пространстве и во времени единицы среды поведения, в которых определенная деятельность повторяется (например, учебное заведение, учреждение и т.д.). Но для автора этой модели социальной среды интересным было исследование экстраиндивидуального поведения и закономерностей координированной деятельности участников данного места поведения, а не поведение конкретного человека. Его концепция социальной среды не сосредоточена на индивидуальных психологических процессах, а рассматривает формирующее влияние социальной среды на поведение различных людей,

выявляя, как единая среда формирует и общие черты поведения. При этом для Р. Баркера существенным являются не физические свойства мест поведения, а социальная и культурная дефиниция места поведения, т.е. то значение, которое участники социального взаимодействия присваивают данному месту. В таком подходе к социальной среде, хотя он и говорит о месте проведения как о саморегулирующей системе, на деле сущность регуляции определяют социальные нормы, которые связаны с представлением о данном месте. Поэтому Р. Баркер подчеркивает мысль о том, что есть основание полагать, что именно в социальной среде (в ее разновидностях) формируется система ценностей и образцы поведения, которые впоследствии становятся нормой для группы и каждого ее индивида.

В социологии начала XX века большинство ее представителей, вслед за Дюргеймом, считали, что социальные факты можно объяснить только при помощи других социальных, а не психологических, биологических или физических фактов, а так как интерес социологов переносился в направлении систем со сложной социальной организацией, непосредственная физическая среда казалась им сравнительно несущественной [350, с. 73].

В концепции Данило Ж. Марковича **социальная среда рассматривается как факторное окружение человека**. Он пишет, что «общепринято различие *естественной и искусственной среды*».

Необходимо отметить и весьма важную мысль в средовом подходе Д.Ж. Марковича о том, *что человек одновременно для другого выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями: «Каждый из нас – и человек и среда в зависимости от угла зрения. В связи с чем и говорится, что один человек важен для другого как часть его среды. Вот почему важно изучать влияние среды на поведение человека, как и влияние человека на общественную среду»* [303, с. 72].

Несколько другая *концепция среды и средового подхода в воспитании* у Ю.С. Мануйлова. Он под **социальной средой** понимает «*все то, среди чего пребывает субъект развития и посредством чего он реализует себя как личность*». В *концепции* Ю.С. Мануйлова раскрыты формальные признаки, отличающие среду от не среды, которыми являются ниши и стихии. Ниша, по его мнению, это часть среды, представляющая собой пространство возможностей. При этом возможности ниш – это объективные возможности конкретной среды. Для социологического исследования представляет интерес изучение набора объективных возможностей профессиональной среды организации, которые могут способствовать повышению качества профессиональной деятельности, её эффективности. Но необходимо одновременно учитывать и изучать стихийное влияние среды на человека и его профессиональную деятельность. Так возникает проблема организации влияний среды и управления ими» [198, с. 52].

Таким образом, мы убедились, что понятие «**социальная среда**» в ее трактовке в различных концепциях определяется по-разному, тем самым убеждая нас в многовариативности, многоаспектности средовых моделей двух ее типов. А ведь среда – важнейшая составная часть решения и нашей проблемы,

так как: «Онтологический аспект анализа социальной среды отражает и признает в качестве сущностного основания ее изучение процессов взаимодействия, происходящих между социальным субъектом и его социальным окружением. С точки зрения участников (субъектов) социального взаимодействия, этот процесс представляет собой взаимообусловленное влияние индивидов, групп, социальных систем, обществ друг на друга. Это фундаментальное свойство социального бытия рассматривают социологи разных направлений как на макро-, так и на микроуровне анализа социальной среды» [350, с. 74]. Следует отметить то, что теорию социальной среды первыми стали исследовать социологи, экологи, психологи. Поэтому мы и начали изучение этой проблемы с освещения их концепций. С этой точки зрения особый интерес представляет собой концепция социальной среды и подход ее к исследованию классика мировой социологии Э. Дюргейма.

По его утверждениям, общество возникло как результат взаимодействия индивидов, но, возникнув, оно начинает жить по своим законам, доминируя над индивидами, создавая их в процессе социализации. Э. Дюргейм сделал вывод о том, что эволюция общества совершается в результате углубляющегося разделения труда, которому присущ моральный характер в силу органической зависимости индивидов друг от друга и укрепления солидарности общества. Он отмечает и тот факт, что основой солидарности в первобытном обществе являлось родство. При разделении труда стали выделяться функциональные обязанности, индивидуализируя людей, сделав так, что у каждого из них появляется необходимость в других, чтобы трудиться, обмениваться или господствовать. Так возник новый тип солидарности – *органическая солидарность, основанная на взаимодополняемости ролей и профессий*. Э. Дюргейм отмечает, что «этот социальный тип основан на принципах, настолько отличных от предшествующих, что он может развертываться, только в той мере, в какой эти последние отходят на второй план. В самом деле, люди группируются не в соответствии с отношением родства, а по особенностям общественной деятельности, которой они себя посвящают. Их естественной и необходимой средой становится теперь не среда, в которой они родились, а профессиональное окружение. Теперь уже не кровное родство, действительное или вымышленное, определяет место каждого, а функция, которую он выполняет» [91, с. 125]. *Концепция Э. Дюргейма вызывает интерес тем, что нацелена на определение качества **социальной среды** и особенно ее разновидности – профессиональной среды организации как продукта социально-профессионального взаимодействия.*

Из вышеизложенного вытекает то, что при изучении социальной среды, процессов взаимодействия между социальными субъектами и их средой важную роль играет теория взаимодействия П.А. Сорокина: «В процессе взаимодействия индивиды влияют на действия или состояние ума друг друга за счет того, что воздействие на другого существенно значимо». П.А. Сорокин на этом основании утверждает, что *именно ценностный компонент взаимодействия социальных субъектов со своим окружением придает взаимодействию социокультурный характер и ставит его в центр внимания социологии* [320, с. 72].

В отечественной социологии, психологии, педагогике в наши дни развивается теоретико-методологическая стратегия концепции **социологии жизни**, нашедшая отражение в трудах Ж.Т. Тащенко, в которой, как утверждает ученый, *«в центре стоит сознание и поведение человека, его отношение и реакция на изменение статуса, своего места не просто как отдельного индивида, но и члена социальной группы, представителя определенного общества, нередко в его парадоксальном развитии. Но этим не ограничивается данная концепция – она предполагает одновременный анализ и общественной среды (макро-, мезо- и микроусловий) социальной жизни человека»* [320, с. 80].

Безусловно, основной теоретико-методологической базой концептуальных идей социальной среды является социология. Однако концептуальные идеи социальной среды разрабатываются в интегративной связи с её концепциями в философии, психологии, педагогике, культурологии и естествознания. Одним из аспектов ее изучения является исследование *общественного, группового и индивидуального сознания*. Но при этом необходимо учитывать то, что компоненты сознания реальную силу приобретают только тогда, когда они воплощаются в деятельности, в действиях людей. При этом важно отметить, что живое сознание и поведение формируются и реализуются в определенной социальной среде. В концептуальных идеях социальной среды необходимым оказались усиление и актуализация в исследованиях *антропоцентрического подхода*. Это обусловлено в наше время общецивилизационными явлениями – возрастанием роли, ценности человека и его деятельности.

Гуманистический подход к человеку, как главному ресурсу общественного развития, активизирует в наше время микроуровень социологии в интегративной связи с другими науками в субъекте и социуме, о человеке и обществе по анализу процессов взаимодействия человека с его социальным окружением.

Ш.К. Ханнанов делает, на наш взгляд, важный вывод о том, что *«самой общей интерпретацией понятия «социальная среда» является представление о ней как о совокупности условий, способствующих или затрудняющих тот или иной вид деятельности субъекта, протекающей в условиях данной среды»* [350, с. 75].

Нельзя не отметить и того факта, что представление о роли среды в жизнедеятельности человека, развитии и совершенствовании систем расширяет наука о саморазвитии сложных систем – синергетика. В частности, новые открытия поведения сложных самоорганизующихся систем в точках бифуркации и в промежутках между ними дают основание сделать вывод о том, что роль среды человека изменчива: *«От того, насколько система далека от равновесия, зависит, как нам подлежит описывать отношения системы с окружающей средой»* [363, с. 69].

Исследователи отмечают, что в фазе неустойчивости усиливается роль социальной среды и, соответственно, уменьшается в периоды спокойного линейного функционирования системы. Перед такой бифуркацией невозможно предсказать, какую именно траекторию развития выберет система, но можно определить принципы запрета: *пределы, в границах которых остаются все возможности траектории»*.

Нами подробно рассмотрены в ретроспективном аспекте два типа подходов к социальной среде, к пониманию ее места и роли в жизни человека и человеческих сообществ: **антропоцентрические и эгоцентрические модели**: *антропоцентрические, психологические по своему типу модели*, теории которых отвечают на вопрос: «Какой должна быть социальная среда, чтобы человек эффективно в ней развивался в соответствии со своим жизненным выбором?» и концептуальные идеи эгоцентрических моделей, отвечающих на вопрос о том, как нужно управлять окружающей субъекта средой, чтобы он эффективно реализовал свои личные цели и цели сообщества, в которое он включен, а также цели конкретной организации.

В антропоцентрических и эгоцентрических моделях найдено основание, что в многоаспектное и многовариантивное, достаточно сложно и комплексное понятие «социальной среды» входят и *конкретные организации со своей средой*. Таким образом, мы вплотную подошли к исследованию (изучению и интерпретации) очень важного в решении проблемы данной работы понятия «**образовательная среда**». И в трактовке этого понятия мы тоже будем иметь дело с его многовариативностью в научных работах ученых.

Начнем с рассмотрения концепции образовательной среды В.А. Ясвина и В.Н. Слободчикова.

Они сделали попытку определения **образовательной среды**, опираясь на содержание понятий «*окружающая среда*» и «*жизненная среда*», суть которых – постоянное взаимодействие человека со дня рождения со средой, в условиях которой он развивается, обучается и воспитывается. В связи с этим Ковалев определил понятие «**образовательная среда**» как *совокупность влияний и условий формирования личности, возможности для ее развития и самореализации* [361, с. 69].

Савенков под **образовательной средой** понимает *систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей, так и еще не проявившихся интересов* [361, с. 70].

Ученые-педагоги, исследующие проблему образовательной среды, в это же время дали этому понятию более расширенное определение. Например, А.В. Хуторской под **образовательной средой** понимает *естественно или искусственно создаваемое социокультурное окружение человека, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика* [361, с. 70].

При таком подходе процесс обучения является процессом взаимодействия с образовательной средой, которая состоит из жизненно-важных для человека и взаимосвязанных между собой сфер. Определение образовательной системы, связанной с внешней средой, дается Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым: «*Образовательной системы внешняя среда – совокупность разнородных природно-климатических, демографических, экономических, социально-экономических, политических факторов, оказывающих влияние на внутренние характеристики образовательной системы того или иного региона*» [150, с. 94].

По их мнению, совокупность внешних по отношению к субъектам педагогического процесса условий осуществления их деятельности представляет собой образовательную среду. *«Образовательная среда, организованная в соответствии с требованиями к результату образования, является посредником между учителем и учеником в движении к образовательному результату»*, – констатирует С.М. Головлева [73, с. 18].

Такую же роль посредника между преподавателем и студентом в соответствии с требованиями к результату образования играет образовательная среда в вузовском педагогическом процессе. Еще раз обратимся к раскрытию его сущности: *«Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе»* [248, с. 6]. А.М. Баскаков дает ему такое определение: *«Педагогический процесс – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной педагогической системы (школы, ПТУ, техникума, вуза и др.) целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на реализацию целей образования и воспитания»* [23, с. 69].

А.М. Новиков определяет **педагогический процесс** как процесс осуществления совместной деятельности обучающегося (обучающихся) и педагога (педагогов) [228, с. 95].

Как видим из приведенных выше определений педагогического процесса, суть их одна и та же – *целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на реализацию целей образования и воспитания.*

Сам процесс образования представляет собой совокупную деятельность как обучающегося, так и педагога.

«Образование, – по мысли А.М. Новикова, – это развитие жизненного опыта человека (обучающегося) – воспитание, обучение, развитие, – осуществляется в процессе особого вида деятельности – образовательной деятельности» [228, с. 95]. *Педагогический процесс, в котором реализуется образовательная деятельность, осуществляется в определенной образовательной среде.*

В связи с этим важно рассмотреть структуру вузовской образовательной среды и степень ее влияния на образовательный результат. Учеными-педагогами, психологами, социологами, культурологами разработаны различные модели образовательной среды, используемые и в вузовском педагогическом процессе.

Это **модель информационно-образовательной среды** (М.И. Башмаков, С.Г. Григорьев, А.А. Кузнецов, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.П. Тряпицына и др.). Указанные авторы по-разному понимают сущность и структуру образовательной среды и подходы к ней, но все подчеркивают ее возрастающую роль в решении современных задач модернизации образования.

Эколого-личностная модель образовательной среды разработана В.А. Ясвиным. По мнению В.А. Ясвина, для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна в полной мере обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного

процесса. Этот комплекс, по утверждению данного автора, состоит из трех структурных компонентов:

- **пространственно-предметный** (помещения для занятия и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория);
- **социальный** (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (обучающихся, педагогов, администраторов и др.));
- **психодидактический** – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения педагогического процесса.

Невольно обращает на себя внимание тот факт, что Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров отмечали только внешнюю образовательную среду и перечисляли её признаки, а В.А. Ясвин дает подробное описание лишь внутренней образовательной среды, что свидетельствует о том, что теория образовательной среды все ещё находится в процессе исследования и разработки.

Следует отметить **«коммуникативно-ориентированную модель образовательной среды»** (В.В. Рубцов).

Этим ученым **образовательная среда** понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), нацеленная на создание особых видов общности между обучающимися и педагогами, а также между самими обучающимися. Основанием такого подхода к образовательной среде В.В. Рубцов считает то, что необходимым условием развития взрослого человека является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослыми и/или другими участниками процесса воспитания, обучения и развития [150, с. 95].

На наш взгляд, модель В.В. Рубцова, охватывает лишь педагогический процесс и далеко не соответствует раскрытию сущности образовательной среды, элементы которой перечислены в модели В.А. Ясвиным, Г.М. Коджаспировой А.Ю. Коджаспировым.

В.И. Слободчиковым предложена **антрополого-психологическая модель образовательной среды**. У В.И. Слободчикова, как и у В.В. Рубцова, в качестве базового понятия этой модели выступает совместная деятельность субъектов (преподавателей и обучающихся) в педагогическом процессе. В.И. Слободчиков при этом отмечает относительность и опосредствующий характер образовательной среды, ее явную незаданность. Основными параметрами образовательной среды он считает её насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [303, с. 172].

Обобщая все вышесказанное о разнообразных моделях социальной образовательной среды, следует отметить, что *«самой общей интерпретацией ее во всех разновидностях является представление о ней как о совокупности условий, способствующих или затрудняющих тот или иной вид деятельности субъекта, протекающий в условиях данной среды»* [350, с. 76]. Важным выводом является и то, что вышеупомянутые ученые-социологи, психологи, педагоги выделяют внутреннюю и внешнюю социальную среду, макросреду, мезосреду, микросреду, профессиональную среду, а в **структуре образовательной среды рассматривают пространственно-предметный и социальный компоненты**.

В наше время в психологии сложилась научно-обоснованная, целостная концепция образовательной среды, автором которой стал В.А. Ясвин, он определил **«среду человека как естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий»**, а **«образовательную среду»** как **«систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»** [228, с. 95].

Таким образом, анализируя и синтезируя изложенный материал теоретико-методологической основы категории «образовательная среда», можно начать исследование концептуальных идей по ее структуре, так как дефиниция «образовательная среда» на постиндустриальном этапе развития педагогики и образования широко применяется и в теории, и в практической педагогической деятельности, хотя, к сожалению, не имеет однозначной трактовки ни по сущности и ни по своей структуре.

В этом отношении считаем необходимым остановиться на анализе статьи Т.Н. Щербаковой «К вопросу о структуре образовательной среды учебных заведений» [373, с. 35].

В статье изложены взгляды на серьезность и важность определения сущности и структуры *«образовательной среды»* опять-таки как в ретроспективном, так и в современном аспектах: перечислены ученые Европы и России, изучавшие эту проблему (Ж.Ж. Руссо, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Дж. Маркович, Н.Б. Крылова, Я.И. Божович, С.Ф. Сергеев, В.И. Слободчиков, В.Т. Петровский, М.М. Князева, О.О. Гасманов, И.Д. Фрумина и др.).

Однако суть понятия «образовательной среды», ее структуры в трудах перечисленных авторов раскрыты Т.Н. Щербаковой в очень сжатом виде и без достаточной обоснованности концепций, что в значительной мере снижает исследовательский уровень ее работы. К примеру, Т.Н. Щербакова констатирует: «Многими психологами и педагогами под образовательной средой понимается система, включающая в себя такие структурные элементы, как совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами» [373, с. 41]. Однако в тексте статьи развернутого определения перечисленных структурных компонентов образовательной среды не дано. Характеризуя современную трактовку определения дефиниции «образовательная среда», Т.Н. Щербакова, на наш взгляд, не совсем точно раскрывает ее сущность. Она трактуется ею как «часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного пространства» [373, с. 41]. Возникает вопрос: а куда же отнести все образовательное пространство на макроуровне?

Т.Н. Щербакова собрала большой по количеству концепций образовательной среды и ее структуры материал, но его интерпретация ею оказалась не на достаточно высоком теоретико-методологическом, технологическом и методическом уровне.

Более содержательной и глубоко раскрывающей проблему структуры образовательной среды является работа С.М. Головлевой [74, с. 36]. В ней сильной стороной являются раскрытые сущности всех компонентов и элементов предложенной ею структуры образовательной среды в схемах.

Изучив эту статью, мы творчески использовали ее некоторые схемы для раскрытия теоретических основ своей проблемы.



Схема 9. Компоненты структуры образовательной среды вуза [73, с. 26]

Эту схему мы использовали при исследовании своей проблемы. Нами уже раскрыта герменевтика понятий («среда», «социальная среда», «образовательная среда»), входящих в искомые феномены «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательная среда вуза», актуальные на современном этапе российского образования.

Структура образовательной среды, по мнению С.М. Головлева, независимо инвариативна. Компонента образовательной среды составляется в зависимости от типа педагогического процесса. Так как С.М. Головлева исследует компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, отвечающего интересам нашего исследования, то мы обратили внимание на изучение ее таблицы.

Таблица 4.

Компоненты образовательной среды и их составляющие [74, с. 36]

Материальные				Общественные				Духовные	
Помещения	Обстановка	Носители содержания	Инфраструктура	Стиль отношений	Социальный заказ	Управление	Отношения с внешней средой	Традиции	Ценности
составляющие компонентов									
Кабинеты	Планировка	ИОС	Библиотека	Ученик-ученик	Запросы родителей	Методологическая работа	Программа развития образования	Традиции учеников	Поле ценностей в школе
Рекреации	Визуальный образ	Библиотечный фонд	Спорткомплекс	Учитель-ученик	Стандарты и типовые ООП	Организация деятельности ОУ (стиль управления)	Использование школьных ресурсов	Традиции учителей	Ценности в семьях школьников
Пришкольная территория	Форма одежды	Представления учебного содержания	Столовая	Учитель-ученик	Социальные запросы	Системы профессионального роста отрудников		Общие традиции	Ценности в обществе
			Внешкольные образовательные ресурсы	Запросы последующих ступеней образования					
			Копировальные услуги	Запросы партнеров					

Итак, мы уже достаточно подробно рассмотрели, проанализировали и раскрыли развитие интегративных категорий и их концепций «среда», «социальная среда», «образовательная среда», все ближе становясь к раскрытию искомого нами феномена «изменяющаяся культурно-образовательная среда».

На современном этапе растет число работ, выдвигающих концептуальные идеи и концепции по трактовке сущности, содержания и структуры понятия

«изменяющаяся культурно-образовательная среда». Однако прежде чем перейти к изложению концептуальных идей трактовки этой категории педагогики и образования, необходимо исследовать еще одно весьма значимое и близкое к искомому и взаимосвязанное с ним понятие – **«социально-культурная среда»**.

«В научных исследованиях и в социальной практике стремительно возрастает интерес к обоснованию роли и значения социально-культурной среды, способной гармонизировать процессы социализации, социальной адаптации и самореализации личности молодого человека в рамках образовательного пространства», – отмечает В.П. Пашков [246, с. 46]. **«Социально-культурная среда – это значимое пространство жизнедеятельности, в котором протекает процесс формирования личности, ее развитие и саморазвитие во взаимодействии с другими людьми, природными предметными факторами, культурными ценностями»** [246, с. 46]. Механизмы влияния социально-культурной среды на развитие личности были предметом исследования целого ряда мыслителей-ученых различных исторических периодов. Особенное внимание уделялось при этом учеными-педагогами культурной среде вуза, как сложной структуре общественных, материальных и духовных условий, в которых осуществляется социализация, самореализация личности студента и его профессиональное становление.

«В контексте педагогического знания социокультурная среда понимается как результат активности личности, освоения и творения человеком его жизненного пространства в органическом единстве социально-психологических, духовно-нравственных, функциональных и предметно-чувственных условий своей жизнедеятельности» [246, с. 46]. Социально-культурная среда вуза воспринимается далеко не единообразно, так как она – не только объективный фактор становления личности обучающегося, но и как объект педагогического воздействия становится средством воспитания и пространством личного развития. Нам импонирует мысль В.П. Пашкова о том, что в подавляющем большинстве научных трудов по социально-культурной среде вуза ее исследование не направлено на изучение целостной среды, а ограничено изучением ее отдельных элементов (научно-образовательной, социально-адаптивной, коммуникативной, креативной и т.д.).

Безусловно, ученый прав в том, что весьма нужны и полезны исследования ученых в теории социально-образовательной среды вуза. Однако социально-образовательная среда вуза зачастую рассматривается как часть закрытой вузовской системы, включающей ее внутреннее окружение, т.е. изучение ограничено только внутренними рамками ее рассмотрения. Мы согласны с указанным автором, что чтобы преодолеть этот недостаток изучения социально-образовательной среды вуза, «необходим более широкий взгляд на среду вузовского образования, основанного на принципах интегративности, целостности, открытости среды культуре и социуму», взгляд, сближающий категории «среда» и «образовательное пространство» [246, с. 47]. Речь идет о рассмотрении социально-образовательной среды вуза в единстве внутреннего и внешнего средового окружения, где «образовательная среда и «образовательное пространство» рассматриваются как близкие, однотипные, адекватные взаимосвя-

занные понятия. И еще на одну особенность социально-образовательной среды необходимо обратить внимание: содержание социокультурной среды вуза определяет не только характер социализации, но и возможности самореализации личности. В исследовании социально-образовательной среды вуза необходимо исходить из той закономерности, что значимость ее менялась в зависимости от точки зрения официальной педагогики. Педагогическая цель, по отношению к среде как средству воспитания рассматривалась, как правило, отдельно: то в связи с развитием индивидуальности, то с социализацией и самореализацией личности, то с формированием опыта ее социального взаимодействия, т.е. по частям, но не в целом.

Еще классики педагогики (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И. Песталоцци, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.) отмечали необходимость учета влияния окружающей среды на растущего человека, подчеркивали то, что смысл и цель существования человека определяются далеко не только его природными склонностями, но и социальным окружением (Н.И. Пирогов), указывали на значимость педагогических усилий по оптимизации зоны ближайшего развития личности, на взаимосвязь личностного развития обучающегося и среды семейного воспитания (П.Ф. Лесгафт).

Социально-культурная среда любой профессиональной образовательной организации становится не только условием развития личности, но и фактором формирования студенческой субкультуры, выполняющей важные функции в формировании корпоративной культуры будущих специалистов.

Целью преподавателя вуза является стремление оптимизировать влияние социально-образовательной среды вуза для всестороннего развития потенциала личности студента, а также ограничения негативных и усиления позитивных факторов влияния ее на формирование профессиональных и общекультурных компетенций будущего специалиста, исходя из того, что, с одной стороны, социокультурная среда вуза рассматривается как условие формирования и социализации личности на основе развития и совершенствования опыта социального взаимодействия, а с другой стороны, она предполагает деятельностную активность студента по освоению и формированию своего жизненного пространства в единстве социально-психологических, духовно-нравственных, событийно-поведенческих и предметно-пространственных сфер. Критериями эффективности педагогических усилий по оптимизации использования социально-культурной среды в становлении личностных, профессиональных и социальных качеств обучающегося являются: качество жизнедеятельности студента, проявляющееся в создании условий для творческого развития и самореализации личности путем включения ее в различные виды социокультурной деятельности; эмоциональный комфорт (взаимопонимание и поддержка, доброжелательные межличностные отношения, приобретенная рефлексия и др.); коммуникативная эмпатия (сопереживание, открытость в отношениях друг к другу, сочувствие); высокая психологическая культура и культура поведения студента, выражающаяся в способности разумной самоорганизации и самореализации личностных потен-

циалов с использованием возможности окружающей внутренней и внешней среды вуза.

Используя педагогические возможности социокультурной среды как важнейшего пространства жизнедеятельности обучающихся, необходимо сформировать в педагогическом процессе социальную компетенцию, как интегральное качество подготовки будущих специалистов, оказывающую позитивное влияние на формирование опыта их социального взаимодействия, на совершенствование межличностных отношений в социуме. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС ВО) **социальная компетентность – это интегрированная совокупность общекультурных и профессиональных компетенций, включающих знания, умения, навыки, социально-личностные качества, обеспечивающие способность успешной профессиональной деятельности»** [308, с. 10]. Исследуя сущность и содержание социокультурной среды вуза, следует отразить в тексте концептуальные идеи С.М. Головлевой о том, что социально-культурная среда образовательной организации рассматривается ею в субъективно-ориентированном типе педагогического процесса. Отмечая качественное отличие образовательного результата в соответствии с требованиями ФГОС от традиционного, она прогнозирует переход к другому типу педагогического процесса – субъектно-ориентированному, в результате реализации которого у обучающегося формируется опыт, включающий освоение им деятельности, развертываемой как достижения личностных смыслов. Используя субъектно-ориентированный тип педагогического процесса, преподавателю необходимо самоорганизовать деятельность обучающегося, учитывая меняющиеся условия, в которых эта деятельность реализуется.

«Совокупность внешних по отношению к субъектам педагогического процесса условий осуществления деятельности, – утверждает С.М. Головлева, – представляет собой образовательную среду, роль которой при реализации субъектно-ориентированного типа педагогического процесса многократно возрастает» [73, с. 18].

Можно сделать вывод на основе вышеизложенного о том, что **социально-образовательная среда, организованная в соответствии с требованиями Стандарта к результату высшего образования, является посредником между преподавателем и студентами в достижении нового качества подготовки современных специалистов.**

Таким образом, мы раскрыли в 1-ом параграфе 2-ой главы герменевтику и феноменологию входящих в исследование нашей основной проблемы дефиниции «среда», рассмотрели ее структуру и раскрыли сущность компонентов:

- рассмотрели, изучили и раскрыли сущность и содержание «социальной среды», которой дано и развернутое определение и показана структура, включающая общественные и материальные условия и культурно-психологический климат.

- исследовали сущность, содержание и структуру понятия «образовательная среда», являющегося составной частью социальной среды с присущими ей специфическими особенностями;

- изучили и проанализировали антропоцентрическую и эоцентрическую модели социальной среды по классификации концепций ее в гуманитарном знании;
- в социальной среде обратили особое внимание на такую ее разновидность, как профессиональная среда организации, являющаяся продуктом социально-профессионального взаимодействия;
- наряду с концепциями образовательной среды нами рассмотрена категория «педагогический процесс», раскрыта его сущность и содержание, определен характер взаимодействий преподавателей и обучающихся;
- рассмотрены различные модели социально-образовательной среды в ее многочисленных вариантах;
- выделена концепция В.Я. Ясвина по трактовке образовательной среды в психологическом аспекте;
- спроектированы на основе творческого использования различных концепций во многовариативном аспекте структуры социальной среды вуза;
- раскрыты и обоснованы сущность, содержание и структура понятия «социально-образовательная среда» как значимое пространство жизнедеятельности, в котором протекает процесс формирования личности, ее развитие и саморазвитие во взаимодействии с другими людьми, природными предметными факторами, культурными ценностями [246, с. 46];
- показали специфику, особенности, роль и значение «социально-образовательной среды вуза» как посредника между преподавателем и студентом, являющегося важнейшим фактором повышения качества образования при эффективном ее использовании в педагогическом процессе.

В следующем параграфе на основе изученного материала мы можем уже исследовать искомый нами феномен «культурно-образовательная среда вуза» в современных условиях постиндустриального этапа развития общества, педагогики и образования.

2.2. Структурные и динамические характеристики современной культурно-образовательной среды

В данном параграфе представлены результаты исследования феноменологии важнейшей категории нашей работы – «культурно-образовательная изменяющаяся среда». *Культура* – понятие многозначное и многоаспектное. Этимологически оно восходит к латинскому термину «cultura» (возделывание, обрабатывание). В теологическом толковании его соотносят с «культом, верой, полагая, что культ – это бутон, из которого произрастает культура, слово, а понятие «культура» используется и применяется в несовпадающих отношениях. Насчитывается несколько сотен теоретических определений (дефиниций) культуры. Её определяют как систему знаков, символическую оболочку человеческой деятельности; как то, что содеяно человеком, противопоставит натуре (природе), как мир искусственных фактов (артефактов); как процесс прогрессирующего

самоосвобождения человека, как форму традиционного поведения, программу образа жизни и т.д.

Наличие такого множества определений демонстрирует сложность того, что именуют культурой. Это обусловлено тем, что пестр и противоречив, неисчерпаем и многогранен сам человек, ее творец и потребитель. Многие из этих определений (как бы они ни отличались друг от друга) вполне правомерны, но только во взаимодополнении, в интегративном единстве они могут высветить ее сферический полноценный облик. Достаточно краткое и наиболее емкое определение ее звучит так: **«Культура по внутренней сущности:**

1) *это технология (способ созидательной деятельности) общественного человека, это надприродный способ накопления и передачи человеческого родового и индивидуального опыта, его оценивания и осмысления; это то, что выделяет человека из внешнего мира и открывает путь самобытного свободного развития. Культура включает в себя и деятельность, и ее результаты, смыслы и оценки»* [150, с. 68];

2) *«исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению и т.д.»* [150, с. 68];

3) *«совокупность материальных и духовных ценностей, созданных обществом и характеризующих определенный уровень его развития. Здесь различается культура материальная и духовная. В более узком смысле термин относится именно к культуре духовной. Согласно З. Фрейду, культура – это вся сумма достижений и институций, отличающих нашу жизнь от жизни животных предков и служащая целям защиты от природы и урегулирования взаимоотношений. Зиждется на двух началах: на овладении силами природы и на ограничении человеческих влечений. Есть и еще одно основание: принуждение к труду; уровень, степень развития, достигнутая в некоей области знаний или деятельности: культура труда, культура речи и пр.; степень общественного и умственного развития, присущая некоему человеку»* [306, с. 110];

4) термином **«культура»** обозначается определенная совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою деятельность. Понятие **«культура»** употребляется для характеристики определенных исторических эпох (античная культура), конкретных обществ, народностей, наций (культура майя), а также специфических сфер деятельности или жизни (художественная культура, культура быта, труда); в более узком смысле слова – сфера духовной жизни людей. Субъектом культуры является человек: он творит, сохраняет и распространяет созданные им культурные ценности. Творчество возможно только в культуре: творчество и культура неразрывно связаны.

Категория «культура» обозначает созданную людьми искусственную сферу существования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и поведения» [356, с. 228];

5) *«исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [27, с. 191];*

б) *«человек в процессе образования осваивает культуру человечества. При этом культура понимается в данном случае в самом широком смысле. Культура включает в себя: во-первых, объективные результаты деятельности людей (машины, технические сооружения, результаты познания (книги, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.) – первый компонент культуры; во-вторых, субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (ощущения, восприятия, знания, умения, производственные и профессиональные навыки, уровень интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрения, способы и формы взаимного общения людей и т.д.) – второй компонент культуры» [344, с. 294].*

В первом компоненте культуры предметные результаты деятельности человека отражаются в формах *общественного сознания*: язык (понимаемый в широком смысле – как естественный, родной и иностранный языки, так и искусственные языки), обыденное сознание, политическая идеология, право, мораль, религия (или антирелигия – атеизм), искусство, наука, философия [344, с. 294].

Второй компонент культуры – субъективные человеческие силы и способности. Они выражаются в личностных знаниях, в том числе в чувственных, образных знаниях, которые не передаются понятиями (словами, в умениях, навыках, в развитии индивидуальных способностей, в мировоззрении людей (а оно у всех разное) и т.д.).

Так как культура является *основанием содержания образования* (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.), то, естественно, изучение структуры культуры как основы содержания образования с этих позиций в нашем исследовании заняло весьма важное место. Опираясь на структуру входящих в культуру компонентов, разработанную А.М. Новиковым и осознанно вникая в ее сущность и содержание «не столько через непосредственное восприятие материальных объектов культуры, сколько через процесс усвоения идеальных продуктов культуры в виде общественного сознания, так как именно оно и является основанием содержания образования», обучающиеся вовлекаются в культурно-образовательную среду, на основе которой в современных условиях осуществляется педагогический процесс. Нами в схеме даны объективные компоненты структуры, изложенные А.М. Новиковым как основания содержания образования [228, с. 35].

Объективные компоненты культуры



Схема 10. Объективные компоненты культуры по теории А.М. Новикова [228, с. 35]

Исследуя феноменологию культуры, мы опирались на ее определения в культурологии, педагогике, педагогической психологии и философии. Однако, надо заметить и то, что феномен «культура» на протяжении развития человечества в разные эпохи наполнялся разным содержанием, корректировался и изменялся в соответствии с этапом развития человеческой цивилизации. Начало XXI века внесло существенные изменения в его трактовку. «На земном шаре

сложным и противоречивым образом происходит глобализация, живо протекают миграционные процессы, во внутригосударственном и международном масштабах ведется работа по соблюдению прав человека, обсуждается, а в некоторых странах уже решен вопрос о правомерности эвтаназии и т.д. Для придания этим явлениям окультуренных форм требуется, помимо прочего, активное участие гуманистической философии в их осмыслении, ибо философией разрабатываются критерии культураносного характера общественных явлений. Уже отсюда вытекает востребованность дальнейшей разработки понимания культуры [184, с. 4]. В работе Т.С. Лапиной нас заинтересовала мысль о том, что деятельностная природа культуры давно установлена в отечественной философской и культурологической литературе, а указанный нами автор подходит к рассмотрению проблемы социально-философского обоснования культуры со стороны субъектности как феномена, без которого трудно себе представить ее сущность и содержание в наши дни.

Надо учитывать и то, что в настоящее время бурно эволюционирует вид культуры, непосредственным назначением которой является гуманизация социальных отношений – социальная (в узком смысле) культура, которую можно назвать игуманитарной, если сравнить ее с технической. В сфере социальной культуры субъекты целенаправленно внедряют в общественную жизнь и индивидуальные и социальные формы гуманизма [184, с. 4]. Характеристика **социальной культуры** такова: она включает в себя два вида связей: 1) *межсубъектные отношения* и 2) *отношения ведущих субъектов к слабо защищенным участникам общественной жизни*. Главными блоками социальной культуры выступают: придание межсубъектным отношениям правового, бесконфликтного, нежертвенного, ненасильственного и вообще гуманистически ориентированного характера.

Но это невозможно сделать без обобщения и типизации гуманистических общественных отношений, их противопоставления бесчеловечным практикам, среди которых выявлены рабство, эксплуатация человека человеком, геноцид, апартеид, экстремизм, терроризм, необоснованные репрессии, этнические и конфессиональные чистки, изуверские казни, пытки заключенных в СИЗО и военнопленных, использование детского труда, дискриминация, дедовщина, насилие в семье и пр. Все антиявления в социальной культуре необходимо изучать и вырабатывать надежные способы пресечения дегуманизации во всех ее видах. В наше время особым направлением становления социальной культуры в труде, творчестве и общественной деятельности людей стали разработка и практическое применение методов социального обеспечения и защиты, борьба за утверждение на Земле ненасильственного мира. Объясняя социально-философское понимание культуры с позиций гуманизма, Т.С. Лапина обосновывает и аксиологическую ее составляющую, т.е. ценности, подчеркивая, что процесс идентификации ценностей сложен и противоречив. Что считать, а что не считать ценностью является почти всегда проблемой. Порой в ценность может оказаться возведенным то, что только что осуждалось. «Культура представляет собой постоянный процесс ее становления, а также выявления людьми, а важ-

нейшей задачей, встающей перед каждым новым поколением, является идентификация ценностей. Уже поэтому культура оказывается процессом, а не механической совокупностью достижений» [184, с. 4].

Необходимо отметить и то, что оценка в общественном сознании происходящего, содеянного и намечаемого в культуре, должна опираться на сформированную способность выявления субъектами ценностей, с одной стороны, и антиценностей – с другой. Таким образом, ценностный отбор представляет собой условие общественного прогресса и определение содержательного наполнения культуры, представляющей собой гуманизированный опыт производства и освоения ценностей людьми. Культура не сводится просто к общественно-исторической фактичности, она – нечто в ней выделенное и освоенное субъектами в качестве достояния [184, с. 4].

На основе социально-философского анализа обосновывается *социально-деятельностное и гуманистически-аксиологическое понимание культуры*. И еще на один важный вывод в определении сущности и содержания культуры необходимо обратить внимание с целью осознанного понимания ее характеристики в наши дни: «До тех пор, пока достаточно определенно не был осознан разрушительный характер и коррозионная природа антикультуры, еще, пожалуй, можно было назвать культурой весь общественный уклад и общественные процессы в целом. Но сейчас жизнь то и дело сталкивает нас с **квазикультурой**, псевдодемократией, поддельными товарами и лекарствами, некачественным образованием, дезинформацией, лжеискусством и т.д., «черный нал», «черный пиар» и т.п., которые когда вкрадчиво, а когда и нагло вошли в наше бытие. Для того, чтобы выявить их тлетворную природу и пресекать их, противостоять им, не становясь рабами и сырьем, надо, прежде всего, показать то, что способствует выживанию и развитию человечества – **Культуру**; она необходимо носит **созидательно-деятельностный характер и имеет человеческое лицо**» [184, с. 5]. Исследовав сущность и содержание сложного, объемного феномена «культура», мы подошли к необходимости определения «культурной среды».

Понятие «**культурная среда**» было введено в науку социологом Л.Н. Савицким. Оно стало использоваться самостоятельно не так давно и под ним подразумевалось чаще всего внутренняя принадлежность «образа жизни». Отсюда можно сделать вывод о том, что:

1) **культурная среда включает социально-культурные объекты, обусловленные созданием и распространением культурных ценностей;**

2) **она представляет собой устойчивую совокупность вещественных и личностных элементов, оказывающих влияние на деятельность человека по созданию и освоению духовных ценностей, благ и др.;**

3) **характеризуется воздействием социальной среды на различные стороны культурной деятельности личности** [149, с. 156];

4) **предметно-пространственное окружение, вводящее человека в мир культурно-эстетических и художественных ценностей и отношений, обеспечивающих культурно-формирующие условия для его развития. Она реперезен-**

тирует культурную сущность быта, «портретирует» образ жизни, ее уровень и качество (В.А. Чижиков).

Происходящий процесс интеграции и вхождение «образования в культуру», обеспечивает возможность осуществлять процессы социализации в обществе в определенной культурной среде, результатом которой является образование и воспитание «человека культуры» (Е.В. Бондаревская, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин и др.).

Образование при этом рассматривается как форма трансляции культуры и реализация ее креативного потенциала. Культура же выступает в данном случае как важнейшее условие развития личности и совершенствования педагогического процесса. Следовательно, **образование** – «это социально-культурная система, обеспечивающая культурную преемственность (трансляцию культурных идей, норм, ценностей) и развитие человеческой индивидуальности как способ подготовки человека к успешному существованию в социуме и культуре».

Исходя из вышеизложенного и охарактеризовав культурно-образовательную среду как объективную необходимость, без которой невозможна модернизация современной системы образования, мы переходим к непосредственному освещению **культурно-образовательной среды вуза**, предварительно отметив, что она выступает как:

а) «инструмент» исследования особенностей образовательной практики вузов;

б) как область социального исследования, включающая характеристики культуры и образования, а признаки культуры ассоциируются в признаки образования, позволяя создать условия индивиду осуществить свою социальность в конкретных культурных условиях, при этом культурно-образовательные среды позволяют создать условия и для формирования субъекта, обладающего тенденциями развития культуры будущего;

в) как условие самореализации субъектов педагогического процесса, повышение их интереса к знаниям и понимание их престижа в современном обществе; условие, способствующее развитию творческих способностей личности, овладения ценностями, принятыми в обществе за счет включения их в учебно-воспитательный процесс.

Свое дальнейшее развитие концепция культурно-образовательной среды вуза получила в трудах Е.В. Бондаревской, А.И. Мещеряковой, В.Г. Литвиновича, В.П. Панкова, Д.А. Пряхина, И.Б. Стояновской, Т.Н. Щербаковой, Т.А. Шабалиной и др. С их точки зрения **культурно-образовательная среда вуза** – это среда, где осуществляется трансляция преемственности культуры и, прежде всего, национальной, содержание которой отражает достижения не только локальной, но и региональной, и федеральной российской, а также и в целом мировой культуры, содержащей в себе не только прошлый опыт, но и его переосмысление (Л.И. Мещерякова). Это сложное интегрированное понятие, которое способствует изучению условий, факторов, средств педагогического процесса, включающих показатель особенностей территории, способствующих изучению образовательных тенденций, способов описания педагогической практики, свойственности

той или иной конкретной территории, зависящей от специфики местных условий соединения «культуры» и «образования».

Таблица 5.

*Компоненты культурно-образовательной изменяющейся среды
и их составляющие*

Материальные				Общественные				Духовные	
помещения	обстановка	носители содержания	инфраструктура П.П.	стиль отношений в П.П.	социальный заказ общества	управление	отношения с внешней средой	традиции	ценности
составляющие их элементы, изменения которых необходимо учитывать при проектировании и реализации педагогического процесса									
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Кабинеты	Планировка	ИОС	Библиотека	Студент-студент	Запросы родителей	Методическая работа	Программы развития методического образования	Традиции студенчества	Ценностное поле вуза
Рекреации	Визуальный образ	Библиотечный фонд	Спорт-комплекс	Преподаватель-студент	Стандарты и типовые ООП	Организация деятельности в ОО (стиль управления)	Использование внешних вузовских ресурсов	Традиции преподавательского состава	Ценности в семьях студентов
Территория около вуза	Установленный режим работы ОО	Представления учебного содержания	Столовая	Преподаватель-преподаватель	Социальные запросы по подготовке студентов	Система профессионального роста сотрудников	Содружество с организациями, кадры, которые готовит вуз	Общие традиции культурной среды вуза и культурно-образовательной высшей среды	Ценности в обществе
			Внеобразовательные ресурсы, услуги		Запросы партнеров				

В составлении данной таблицы нами творчески использовался опыт С.М. Гоголевой [73, с. 156]. Составив таблицу изменяющихся компонентов культурно-образовательной среды, мы провели круглый стол для преподавателей, участников экспериментальной работы, и в ходе дискуссии обсудили все

компоненты таблицы и их составляющие, внесли коррективы и уяснили содержание каждого компонента. Более того, в ходе обсуждения компонентов, составляющих культурно-образовательную среду вуза, наши преподаватели выбрали составляющие *основных* компонентов культурно-образовательной среды в субъективно-ориентированном типе педагогического процесса, которые даны в таблице 6.

Таблица 6.

*Основные компоненты культурно-образовательной среды
в субъектно-ориентированном вузовском педагогическом процессе*

Основной компонент	Показатели	Требуемое состояние
Представление содержания образования в культурно-образовательной среде вуза	<p>Разнообразие средств</p> <p>Возможности для самостоятельного творческого оперирования</p> <p>Способы комплектования с учетом трехуровневого содержания и использования его возможностей для развития и совершенствования опыта социального взаимодействия обучающихся</p>	<p>Наличие максимально-разнообразных средств обучения с возможностью использования информационных технологий (при подаче материала, с помощью электронных носителей их и т.д.).</p> <p>При выборе способа подачи содержания материала и его воспитательного воздействия на обучающихся, одним из основных критериев является фундаментальность, научность и посильность его для обучающегося, а также максимальная доступность студента к средствам обучения, свободный и безопасный доступ к ним.</p> <p>Комплектование средствами обучения основано с учетом потребностей всех участников образовательных отношений при активном участии партнеров внешней культурно-образовательной среды, широко используются музеи, выставки, изготовление средств обучения при реализации проектов, как вузовских, так и совместно с партнерами.</p>
Стиль отношений преподаватель-студент, основанный на педагогической поддержке и педагогическом сопровождении	Нормы общения	Партнерские субъект-субъектные отношения между всеми участниками вузовского педагогического процесса, со стороны преподавателей - соучастность, сопомощь, сотрудничество; тесная связь с внешними как со студентами, так и субъектами, заинтересованными в качестве подготовки специалистов в вузе.
Социальный заказ обучающегося, родителей, общества, государства	<p>Механизм выявления</p> <p>Механизм влияния на педагогический процесс</p>	<p>Вузовская подготовка будущего специалиста должна соответствовать требованиям времени начала XXI века, отвечать запросам студента, вполне удовлетворять требования родителей, руководителей предприятий, где они будут работать как специалисты, а также отвечать требованиям общества, и соответствовать действующим стандартам ФГОС ВО.</p> <p>На образование будущих специалистов влияет внутренняя культурно-образовательная среда вуза и внешняя (материальная, общественная, духовная), а также все заинтересованные внешние субъекты (родители, работодатели, общество, государство).</p>

<p>Организация технологической и методической работы</p>	<p>Организация и стиль руководства</p> <p>Существующие механизмы осуществления</p> <p>Доминирующие способы мотивации преподавателей</p>	<p>Организация учебно-воспитательного процесса строится так, чтобы стиль педагогической деятельности в вузе удовлетворял запросы как внутренних, так и внешних участников процесса, отвечая изменяющейся культурно-образовательной среде, проводя непрерывный обмен опытом работы по вертикали и горизонтали и используя результаты его обобщения в учебно-воспитательном процессе через инновационную педагогическую технологию, активную методическую работу вуза по внедрению интерактивных форм, методов и средств воспитания и обучения.</p> <p>Это, прежде всего, взаимопосещение занятий, в ходе которых происходит не только обмен опытом работы, а ведущие педагоги показывают внедрение новых методов на базе совершенствования теоретической, технологической и методической работы всех кафедр, а также оказание персональной действенной помощи и поддержки молодым преподавателям.</p> <p>Важнейшим способом является достойная оценка творческой инновационной деятельности преподавателя, высокая материальная и моральная оценка образовательных результатов воспитания и обучения, и важно, чтобы эта оценка широко транслировалась как в вузе, так и за его пределами.</p>
<p>Открытость использования вузовских культурно-образовательных ресурсов</p>	<p>Наличие реальных партнеров</p> <p>Механизмы включения партнеров в деятельность ОО</p>	<p>Максимально широкий круг партнерских отношений во внутренней и внешней культурно-образовательной среде (особенно с различными профилирующими предприятиями, культурными учреждениями, ориентированными на основе потребностей участников педагогического процесса на взаимодействие с педагогическим коллективом вуза в совместной деятельности в культурно-образовательной среде).</p> <p>Способы взаимодействия с партнерами могут быть самыми разными (приглашение преподавателей других вузов региона для проведения мастер-классов, информирование специалистов-программистов о новых информационных ресурсах в образовательной сфере, согласование расписания для занятий вне вуза, предоставления своих возможностей по запросам других, использование их ресурсов, если в этом есть необходимость, вовлечение партнеров по работе в вузах региона в совместные проекты и пр.).</p>
<p>Ценностное поле вузовских организаций</p>	<p>Сущность ценностей</p>	<p>Свободная самореализация каждого участника педагогического процесса в совместной деятельности, формирование способностей творческой индивидуальной целенаправленной подготовки высоких качеств будущего специалиста и умений и навыков работы в команде.</p>
<p>Стратегическая цель воспитания будущего специалиста в культурно-образовательной среде вуза</p>	<p>Главное направление деятельности</p>	<p>Сформировать во время воспитания и обучения студента, овладевшего главными чертами, присущими национальному российскому идеалу современного этапа развития высшего образования, востребованную временем Личность, Гражданина, Патриота, Профessionала с высоким уровнем опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде, готового успешно трудиться, достойно жить, служить Отечеству и защищать мир на Планете, а также выработать критическое отношение к антикультуре и отрицательным явлениям в социальной среде, умение бороться с ними во имя не только своих интересов, но и интересов повышения качества высшего образования всех обучающихся вуза.</p>

Разработанные основные компоненты внутренней и внешней культурно-образовательной среды вуза нацелили нас на фокусацию усилий решения проектирования экспериментальной культурно-образовательной среды вуза, которая позволит нам решить исследуемую проблему. Однако это еще далеко не все теоретико-методологические основы проектирования и организация культурно-образовательной среды вуза.

С точки зрения Л.И. Мещеряковой, И.Б. Стояновской, Д.А. Пряхиной **культурно-образовательная среда вуза** – сложное, интегрированное понятие, способствующее изучению факторов, условий, средств учебно-воспитательного процесса; рассматривается как показатель уникальности (особенности) территории, инструмент изучения образовательных тенденций, способов описания особенностей педагогической практики, присущих той или иной конкретной территории и зависящих от специфики местных условий соединения культуры и образования. Сущность этого определения во многом адекватная нашим таблицам по компонентам культурно-образовательной среды вуза и их составляющим.

Есть смысл привести в тексте и определение культурно-образовательной среды, данное О.В. Леонтьевой: **«Культурно-образовательная среда вуза – это сложное интегрированное понятие, представляющее совокупность образовательно-обучающих и культурно-воспитательных условий, которые отражают политическое и социально-экономическое развитие, отечественные, национально-культурные и исторические традиции, состояние духовно-нравственной сферы общества, которые окружают, развивают и формируют личность [188, с. 10].**

Данное емкое определение имеет психолого-педагогический аспект, но, на наш взгляд, не включает в достаточной мере его социальное обоснование.

А вот еще одно из определений, которое, на наш взгляд, есть смысл рассмотреть: **«культурно-образовательная среда вуза – это непосредственно данное пространство, способное изменяться под воздействием субъектов, целенаправленно воплощающих определенные ценности, отношения, традиции, нормы, символы в различных сферах и формах жизни преподавательского и студенческого коллективов вуза. Компонентами культурно-образовательной среды являются учебно-воспитательная, профессиональная, научно-исследовательская и досуговая деятельности, управление, процесс коммуникации, эстетическое пространство и материально-предметный мир образовательной организации, не ограниченный стенами вуза, а включающий окружающее его пространство, устанавливающее связь с миром, с самим собой, с другими людьми, с обществом» [188, с. 10].** В этом определении культурно-образовательная среда вуза рассматривается с ее философским, социологическим, педагогическим, психологическим и культурологическим содержанием.

Однако нам представляется необходимым еще раз подчеркнуть важнейший фактор, который нельзя упускать при ее определении: **«непрерывно изменяющаяся культурно-образовательная среда во всех ее компонентах».** В частности, в период смены тысячелетий и в наступивший постиндустриаль-

ный период эти изменения заметны в кризисе политической жизни мира, его социально-экономическом, духовно-нравственном развитии и смене ценностных ориентаций. Так как нами уже отмечался кризис образования и духовно-нравственный кризис общества, то необходимо подчеркнуть, что в современных условиях не только в образовании, но и во всех сферах общественной жизни возросла роль воспитания.

«**Воспитание** – это целенаправленный и организованный процесс формирования личности; передача накопленного опыта от старших поколений к младшим; направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, умений и навыков (ЗУНов), взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовка к жизни; специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемых в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающих весь учебно-воспитательный процесс; процесс и результат воспитательной работы, направленный на решение задач; специально организованное, целенаправленное включение подрастающих поколений в освоение и преобразование мира и человеческой культуры» [62, с. 53].

Задача современного российского вуза в подготовке молодых специалистов в резко изменившейся социально-культурной среде – целенаправить учебно-воспитательный процесс на: 1) воспитание целостной Личности, Гражданина России и Мира, т.е. человека-миротворца, в высокой степени ответственного не только за свою судьбу, но и за судьбу своей страны, за судьбу людей всей планеты, за всеобщий мир. На наш взгляд, воспитание у обучающихся этих качеств возможно лишь в условиях успешного формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста, так как он является, по оценке ученых, основой, фундаментом жизнедеятельности и функционирования общества. Социальное взаимодействие в период индустриального развития общества не рассматривалось как многоаспектное, интегративное, комплексное и сложное, объемное понятие, поэтому долго не являлось самостоятельным объектом многоаспектного исследования, но в постиндустриальную эпоху развития общества на фоне происходящих изменений во всех сферах жизни человечества, в условиях разразившегося общего кризиса, угрожающего миру и его безопасности, особенно острой стала проблема в области высшего профессионального образования в учебно-воспитательной деятельности, формировании опыта социального взаимодействия будущего специалиста. Формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста в изменившейся и продолжающей изменяться культурно-образовательной среде можно трактовать как непереносимое условие, как объективную потребность и закономерность его подготовки в вузе на базе общественных ценностей в духе гуманизма и соблюдения прав человека, его свободы и достоинства. Поэтому необходимо воспитывать поколение будущих специалистов XXI века в вузах России в изменившейся и изменяющейся культурно-образовательной среде таким, которое может добиться меж-

дународного взаимопонимания и сотрудничества в интересах своей судьбы, судьбы своей страны и всего человечества, способным утвердить устойчивый мир на Земле, идти по пути прогресса, основанного на новейших достижениях науки и внедрении инновационных технологий производства в материальной и духовной сфере; прогресса человечества, базирующегося на гуманных, свободлюбивых и истинно демократических основах социального взаимодействия всех людей утверждающегося многополярного мира.

Задача заключается в том, чтобы в педагогическом процессе обучающихся в вузе, как в содержании образования, так в технологии и в методике преподавания всех предметов в полной мере использовалось формирование методов, приемов, средств и форм, способствующих возникновению и развитию опыта социального взаимодействия студента с использованием всех возможностей внутренних и внешних культурно-образовательных средств, в условиях применения которых устанавливается особая форма связи между обучающими и обучающимися в ходе учебно-воспитательного процесса, между действиями, явлениями учебной деятельности, результатом которых становятся изменение исходных качеств или состояний обучающихся, если они требуют коррекции или развития, ведущих к синтезу процесса саморазвития и взаимного влияния друга на друга, интеграции их в деятельности и общении и к продуктивному совместному действию в команде (группе).

Таким образом, на основе вышеизложенного теоретического материала исследования мы подошли к возможности развернутой характеристики важнейшего искомого понятия: **формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза** – это целенаправленный, многоаспектный, объемный, интегративный и сложный аспект педагогического процесса целенаправленного, организованного и устремленного:

1) на овладение студентами целостными и устойчивыми чертами и качествами, необходимыми для успешной деятельности во всех сферах жизни общества;

2) на становление будущего специалиста как субъекта и объекта общественных отношений на основе овладения им опытом социального взаимодействия, получаемым в результате активного практического общения с объективным миром;

3) на освоение опыта социального взаимодействия не только в поведении, но и в познании студентами законов мира, освоением норм, ценностей и прав, теории и практики социального взаимодействия в их интегральной сущности, включающей социально-психологическое, психолого-педагогическое, педагогическое, социологическое и культурологическое содержание, технологию и методику взаимодействия обучающихся субъектов друг с другом, преподавателями, другими людьми в культурно-образовательной среде вуза, в свою очередь изменяющейся под воздействием субъектов педагогического процесса, целеустремленно и целенаправленно воплощающих определенные ценности, отношения, традиции, нормы, символы в различных сферах и формах жизни

преподавательского и студенческого коллективов вуза. При этом компонентами культурно-образовательной среды в условиях которой осуществляется становление опыта социального взаимодействия обучающихся, в процессе воспитания, обучения и развития являются:

учебно-воспитательная, профессиональная, научно-исследовательская и досуговая деятельность, управление, процесс коммуникации, нравственно-эстетическое пространство и материальный мир образовательной вузовской организации, не ограниченной его стенами, включающий окружающее вуз внешнюю и внутреннюю среду, устанавливающих связи будущего специалиста с самим собой, с другими людьми, с обществом, всем миром.

Из этой подробной характеристики педагогического процесса в интегративной взаимообусловленности с культурно-образовательной средой вуза можно выявить *основные направления* формирования опыта социального взаимодействия подготовки будущего специалиста XXI века в вузе.

Таблица 7.

Основные направления формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста в изменявшейся и изменяющейся культурно-образовательной среде вуза		
<p><i>Целенаправленное использование изменяющейся внешней культурно-образовательной среды вуза для воспитания и обучения будущего специалиста в вузовской учебно-воспитательной, профессиональной, научно-исследовательской, досуговой деятельности и управления ими с широким использованием процесса коммуникации, социально-экономического, политического, культурно-нравственного и эстетического развития в образовательной среде вуза, региона, страны, мира для познания им законов и закономерностей его в начале третьего тысячелетия и для установления связи студента с самим собой, с другими людьми, с обществом, со всем миром.</i></p>	<p><i>Целеустремленное использование внутренней культурно-образовательной среды вуза в организации и подборе инновационного содержания образования, новой технологии и эвристической методики воспитания и обучения обучающихся с использованием интерактивных методов, приемов, средств и форм воспитания и обучения для становления опыта социального взаимодействия обучающихся в педагогическом процессе вуза во времена общего мирового кризиса однополярного мира и в сложных условиях зарождения многополярного мира, борьбу за который в национальных интересах ведет наша страна и в которой должен участвовать и каждый студент как патриот России.</i></p>	<p><i>Работа в инновационном режиме: востребованный высокой профессиональной компетентности преподавателя вуза XXI века, отвечающей запросам обучающихся, их семей, работодателей, общества, государства и мира в новую постиндустриальную информационную эпоху, когда необходимо воспитать Личность, Гражданина, Патриота, Профессионала, когда интеллект человека становится главной производительной силой обществ, высшие общечеловеческие социологические ценности и качества становятся гарантом общественного прогресса настоящего и будущего в судьбе выпускников вуза, в судьбах страны и мира.</i></p>

Таким образом, нами раскрыта не только герменевтика понятий «культура», «культурная среда», «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательная среда вуза», но и детально рассмотрены их характеристики в ретроспективном и современном аспектах с позиций объективных закономерностей и особенностей на определенных этапах историко-педагогического развития.

Так как «культурно-образовательная среда вуза» – категория, актуальная на современном этапе развития российского высшего образования, то и соответственно, растет количество научных трудов по ее исследованию не только в наши дни, но и обоснованию тенденций ее будущего развития и изменения. Поэтому нам представляется необходимым в исследовании осветить и теоретический и практико-ориентированный аспекты развития формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза.

Среди ученых идет дискуссия: адекватны ли понятия «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательное пространство»? Ряд ученых называют культурно-образовательной средой внутреннее и внешнее окружение вуза. В их представлении культурно-образовательное пространство – значительно более сложное, масштабное и объемное понятие, означающее одну из двух форм существования материи.

Исследование феномена «культура» стало только составной частью поиска нашей дефиниция «культурно-образовательная изменяющаяся среда вуза» как фактора, условия и средства формирования опыта социального взаимодействия обучающихся и заставило поучаствовать в дискуссии. В исследованиях Е.В. Бондаревской дается обоснование образовательной среды как культурообразной среды воспитания человека культуры и нравственности [45, с. 3]. При этом «культурообразная среда вуза» понимается как среда, эпицентром которой является человек – суверенный, свободный субъект, способный к свободному выбору образцов культурной жизни и жизни творчества [45, с. 3].

А вот и еще одно из ее теоретических утверждений: «В условиях демократизации и гуманизации образования его обращенности к культуре, образовательная среда по своим качественным параметрам приближается к культурно-образовательному пространству, в котором представлен весь универсум ценностей культуры и культурных форм жизни, необходимых для профессионально-личностного становления и саморазвития студента. Изучение взаимной обусловленности феноменов «образовательная среда» и «образовательное пространство», их диалектических переходов будет способствовать лучшему пониманию условий ее» [45, с. 4].

В научных трудах наших дней по исследуемой проблеме идет дальнейшее развитие теории «изменяющейся культурно-образовательной среды вуза». Особенно подчеркивается то, что культуросообразная среда – база культурно-образовательной среды вуза, в которой каждый студент может применить свои силы и способности, удовлетворить свои интересы, найти импонирующую ему среду общения со стороны преподавателей и сокурсников, раз-

вить и обогатить свой опыт социального взаимодействия, как способа вхождения в сферу общественных отношений и созидания социально-ориентированных форм личной, профессиональной и общественно-гражданской жизнедеятельности.

Пространство – форма существования материи. Оно материально и трехмерно; порядок расположения единовременно существующих объектов. Пространство существует одновременно со временем и изменчиво – так определяет пространство философская наука.

Социальная среда, которой мы давали уже развернутое определение, включает как компонент пространство или «выбор возможных и доступных деятельностей». **Социальная среда** – общественные и материальные условия, культурно-психологический климат, окружающие человека. Социальная среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием культурной деятельности человека социальная среда изменяется, в результате чего изменяются и сами люди [356, с. 460].

Следует еще раз напомнить, что если мы ведем речь о культурно-образовательной среде в сфере образования, то имеем в виду, прежде всего, **среду педагогическую** – специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемую систему условий организации жизнедеятельности обучающихся, направленную на формирование их отношений к миру, людям, друг другу. Безусловно, что социальная среда существует в пространстве и во времени, педагогическая среда – тоже. Поэтому к феноменам «культурно-образовательное пространство» и «культурно-образовательная среда» большинство ученых, изучающих данную проблему, относятся как к дефинициям фактически адекватным, взаимообусловленным, взаимосвязанным, объединенным общим свойством изменчивости на основе законов материального мира и развития социума в нем.

Именно пространство и время обуславливают среду воспитания, определяемую объектами материальной и духовной культуры, а также виды деятельности, служащие процессу развития, формирования и обучения личности; характеризующиеся совокупностью природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его личности [29, с. 289].

Итак, решив, что понятия «культурно-образовательное пространство» и «культурно-образовательная среда» в большей степени однотипны, чем разнообразны, мы спроектировали компоненты «культурно-образовательной среды», исходя из масштабности ее видов, следующим образом (схема 11).

Нами исследуется изменяющаяся культурно-образовательная среда вуза и ее взаимодействие со всеми вышестоящими видами культурно-образовательных сред. Прежде всего, рассмотрим наиболее общие аспекты изменяющейся культурно-образовательной среды вуза как педагогической категории. Современное изучение трудов по исследованию этой проблемы позволили выделить различные **подходы** к пониманию изменяющейся культурно-образовательной среды вуза: *гуманистический, системный, синергетический, развивающего образования и культурологический*. Необходимо отметить, что эти, уже ранее рас-

крытые в тексте подходы в каждом вузе могут быть в самом различном сочетании, хотя в основном присутствуют «ценностно-смысловые доминанты восприятия мира, человека, культуры» [45, с. 5].

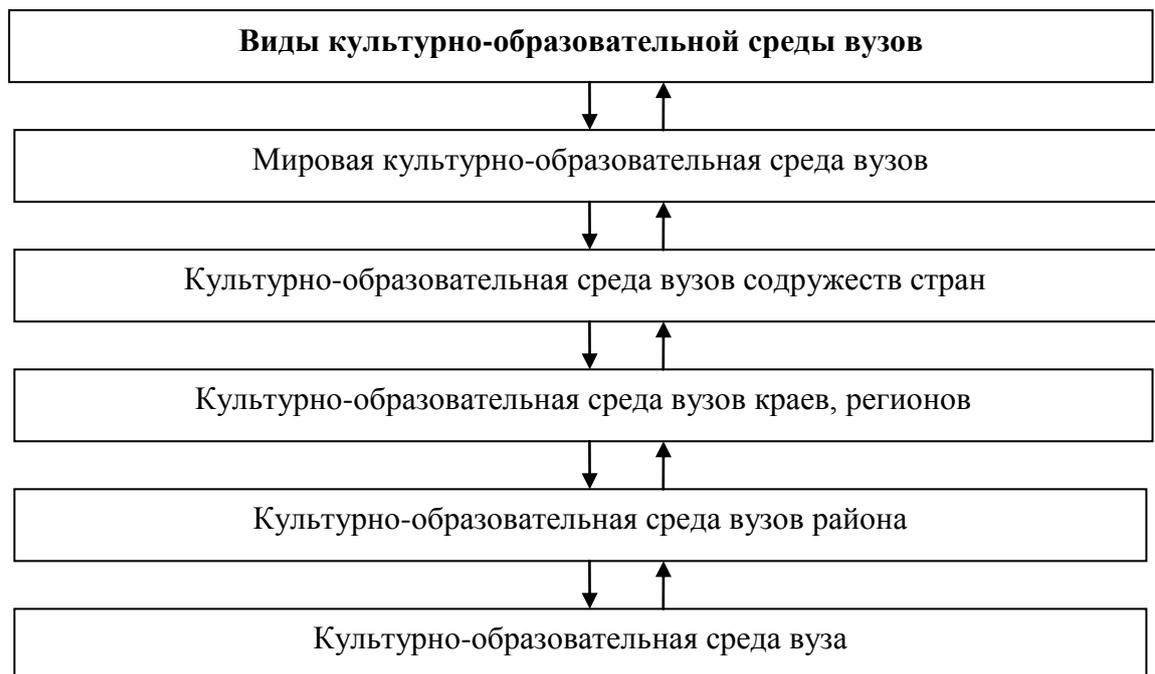


Схема 11. Виды культурно-образовательной среды

С гуманистической позиции, раскрывая смысл понятия «изменяющаяся культурно-образовательная среда вуза», К.В. Гавриловиц, Л.Г. Кожевникова, Т.В. Цырлина ее обуславливают с потенциалом учебного заведения, с его укладом жизни, стилем или лицом, с ценностями и традициями, присущими ему, с ходом перехода в инновационный режим работы в условиях постиндустриального этапа развития педагогики и образования.

Многие современные ученые при исследовании культурно-образовательной среды вуза используют теорию систем, исходя из того, что человек рассматривается ими как сложная, открытая, саморазвивающаяся система. В психолого-педагогических исследованиях чаще всего используется общенаучная методология системного подхода (в том числе «теория синергетики») (В.Г. Афанасьев, Н.Н. Моисеев, Т. Парсонс, Е.Г. Юдин и др.).

Важной особенностью саморазвивающихся систем в синергетическом подходе «выступает возможность гибкой и недетремированной иерархии структурных элементов системы, предполагающей информационно-энергетическую открытость и активность системы за счет постоянного взаимодействия с другой системой или внешней средой» [45, с. 3].

Развитие личности обучающегося вуза во многом детерминировано тем, влияние каких систем преобладает в его субъективном опыте. Для успешного развития творческой активности необходимо открытое взаимодействие (диалог), которое может обеспечить внутреннюю и внешнюю регуляцию системы психической ор-

ганизации человека за счет активного обмена энергией и информацией с внешней непрерывно изменяющейся культурно-образовательной средой.

Анализ проблем взаимодействия среды и историко-педагогического процесса позволяет осмысливать различные интервалы времени, на протяжении которых осуществляется развитие творческой активности всех субъектов педагогического процесса. Необходимо отметить и то, что развитие творческой активности обучающихся напрямую связано со структурными преобразованиями в жизни общества, становлением и развитием новых тенденций в культуре, науке, искусстве и т.д., способствующих формированию неосферной среды как открытой системы.

В системе развивающего образования В.И. Слободчиков констатирует, что культурно-образовательная среда – не однозначное и заранее заданное явление, так как она начинается там, где происходит встреча обучающегося и обучающего, их совместное проектирование и осуществление предметно-продуктивной деятельности, установление субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса [303, с. 89].

Многими учеными утверждается, что **культурно-образовательная среда вуза – профессионально-деятельностная, управляемая и зависящая от насыщенности ее образовательными ресурсами.**

Качество культурно-образовательной системной среды обуславливается способностью обеспечить всем субъектам педагогического процесса возможности, удовлетворяющие их потребности и способствующие трансформации этих потребностей в жизненные ценности, интенсифицируя процесс их личностного саморазвития.

Таковы требования необходимости учета в педагогическом процессе развивающейся и изменяющейся культурно-образовательной среды вуза, положенные в основу «практико-ориентированного подхода к образованию и раскрытые в трудах В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и В.И. Панова.

В изменяющейся культурно-образовательной среде вуза **культурологический подход** посвящен разработке ее содержательного аспекта (А.П. Валицкая, Е.П. Белозерцев, А.В. Краевский, Н.Б. Крылова, А.И. Новиков, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской и др.). Ими определяется место культуры как основание содержания образования в педагогическом процессе, в культурно-образовательном пространстве социума в целом и осуществлена разработка соотношения знаний, норм, ценностей с потребностями развития личности в соответствии ее требований и требований общества и государства с учетом новых тенденций развития изменяющейся культурно-образовательной среды вуза.

В работе С.Н. Климова подчеркнута значение **компетентностного подхода** в аспекте воспитания российской студенческой молодежи, подняты актуальные проблемы современного образования, воспитания, раскрыт с позиций упомянутого выше подхода воспитательный потенциал образования. Мы еще не касаемся изложения проблемы теории компетентностного подхода, а рассматриваем в контексте возрастания, основываясь на нем, социального воспитания [142, с. 6].

С.Н. Климов в своей статье «Воспитание в аспекте компетентностного подхода» объективно, на наш взгляд, рассматривая обусловленность модернизации системы российского образования текущим историко-педагогическим этапом его развития в постиндустриальную эпоху, обуславливает возрастание роли социального воспитания и социализации обучающихся в педагогическом процессе, затрагивая проблемы взаимодействия преподавателей и обучающихся. Его работа непосредственно касается решения проблем нашего научного поиска в социально-воспитательном аспекте. Им обоснован весьма нестандартный подход к решению проблем модернизации образования. Он делает вывод, что она «обусловлена несколькими группами детерминант на различных уровнях социального развития:

1) на **мегауровне** (международном):

– процессы глобализации предполагают развитие способностей быстрой адаптации к условиям международной конкуренции, что выступает важнейшим фактором успешного и устойчивого развития конкретной страны. В результате сегодня нужны успешные, конкурентоспособные выпускники, которые освоили разные виды деятельности и могут демонстрировать свои способности в любых жизненных ситуациях; («Я исповедую бесконечную уверенность в неограниченном могуществе воспитательной работы» (А.С. Макаренко);

– комплекс глобальных проблем и изменений (экологических, демографических, социальных и иных) оказывает значительное влияние на требования, предъявляемые к образованности и воспитанию людей в современном обществе;

2) на **макроуровне** (государственном):

– ускоряющиеся темпы развития общества влияют непосредственно на ситуацию в сфере образования, которая должна готовить людей к жизни в нестабильном, неравновесном социуме, с высокой степенью энтропии. В этой связи ряд авторов (О.Е. Лебедев, И.С. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) считают, что для успешной самореализации в дальнейшем вуз должен развивать у обучающихся не простую совокупность знаний, а такие важные и актуальные качества, как инициативность, инновационность, мобильность, динамизм, конструктивность, умение предвидеть тенденции изменения культурно-образовательной среды в современную эпоху;

3) на **мезоуровне** (социально-групповом или собственном уровне образования как социального института):

– развитие процессов информатизации ведет к полной утрате школой позиции монополиста, в сфере общеобразовательных знаний, что делает выигрышной позицию тех, кто способен оперативно находить необходимую информацию и грамотно использовать ее;

– если прежние реформы образования ориентировались на экстенсивное развитие школы, на увеличение объема изучаемого материала, то в настоящее время необходимо изменять характер связей и отношений между учебными дисциплинами, которые определяются как содержанием целей общего образования, так и соотношением целей образования и целей изучения учебных дисциплин в резко изменяющейся культурно-образовательной среде;

4) на микроуровне (личностном):

– ныне пришло осознание каждым индивидом целесообразности самостоятельно повышать уровень своей квалификации на основе имеющихся знаний, поскольку каждый человек в настоящее время вынужден менять свою квалификацию на протяжении своей жизни приблизительно в среднем 3-5 раз, и каждый специалист должен быть инициативным, умеющим взять на себя бремя ответственности, принимать верные и обоснованные решения в неопределенных ситуациях, в ситуациях изменений, способных успешно работать в команде [45, с. 5].

2.3. Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся при реализации компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе вуза

Важнейшим теоретико-методологическим явлением нового времени конца XX – начала XXI века в высшем профессиональном образовании, как и во всей системе образования России, стал компетентностный подход, как стратегическое направление повышения его качества.

В новых социально-экономических, практико-деятельностных, культурных, духовно-нравственных условиях жизни общества в постсоветский период развития России стал интенсивно и быстро распространяться компетентностно-ориентированный подход в подготовке квалифицированных кадров на базе Болонского соглашения [20, с. 65].

Веяние западных концептуальных идей компетентностного подхода были для российского высшего образования не столько шагом вперед по качеству обучения и подготовке специалистов, а, скорее, – назад. Однако педагогическая теория с усиленным системно-деятельностным, социально-психологическим, педагогическим, компетентностным подходами распространилась по всему цивилизованному миру. В России, вступившей в Болонский Союз в 2003 году, в новых постсоветских условиях особую актуальность приобрела не столько проблема преемственности формирования социальной мобильности студента вуза на основе компетентности, сколько проблема формирования профессиональной компетентности будущего специалиста (бакалавра, магистра) на основе формирования общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК) компетенций.

Компетенция социального взаимодействия представляет собой способность и готовность принимать социально значимые решения, обладать каждым субъектом социума целым комплектом сформированных качеств к различным этнокультурам в социуме, проявляя к ним толерантность и бережно преемствуя и сохраняя культуру, традиции, мораль и образ жизни своей нации или народности.

Именно с этих позиций формирования и развития профессиональной компетентности, включающей основной составной частью социальную компетентность, последняя рассматривалась в компетентностном подходе как эффективное средство достижения нового, более высокого качества. Был проведен ряд исследований, сохранивший преемственность интегральной взаимосвязи фило-

софии, педагогики, психологии, социологии, культурологии и ряда других наук о человеке и социуме. Изучение опыта формирования социального взаимодействия, социального партнерства, социального сотрудничества, общества, выявление их особенностей в период становления постиндустриального информационного общества раскрывалось в работах зарубежных и отечественных философов, социологов, психологов, педагогов, культурологов: М. Вебера, Т. Гоббса, Г. Гегеля, Э. Дюркгейма, О. Конта, Дж. Локка, Платона, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, Г. Спенсера, К. Маркса, А. Маршалла, Т. Парсона, А. Смита, Л.А. Сорокина, А. Турена, Ф. Энгельса; в работах экономистов (Дж. Кейнс, Ф. Хайек, Дж. С. Милль); политологов Дж. Коэн, Ф. Шмиггер и др.; правоведов Л. Дьюи, М. Ориу и др.). О том, что компетентностный подход повышает качество образования, вышли труды и наших российских ученых: Болотова, В.И. Байденко, А.А. Бодалева, И.А. Зимней, И.В. Козлова, Ю.Г. Тагур, А.М. Новикова, Д.А. Махонина, С.А. Маруева, А.И. Сурыгина, В.В. Серикова, А.Д. Фролова и др.

Изучались отдельные аспекты социального взаимодействия в контексте компетентностного подхода в трудах Г.С. Антипина, Ю.Г. Волкова, А.А. Гризанова, В.В. Касьянова, В.Е. Кемерова, В. Осипова, С.А. Рационова, С. Фролова и др. Тема, тесно примыкающая к формированию опыта социального взаимодействия – анализ развития и формирования социального партнерства и его реализация – исследовались в трудах М. А. Будановой, В. И. Гостениной, О. Левицкого, М.А. Коробкина, К.Г. Князевой, В.В. Нагайцева и др. Эти же проблемы изучались в работах А.И. Абрамова, А. Беспалова и др.

При этом стало очевидным и то, что нам пришлось столкнуться с тем, что до сих пор нет единства в толковании и определении феномена «социального взаимодействия», что его определение в условиях процессов интеграции, глобализации и культурной коммуникации общественных явлений, процессов, неимоверно усложняется и расширяется в информационную эпоху, поэтому так и не раскрыто до конца, так же, как не раскрыт механизм формирования социального взаимодействия субъекта как на теоретическом, так и в практическом плане. Отдельные элементы (частицы, аспекты, но не система) формирования социального взаимодействия субъекта на основе компетентностного, деятельностного, интегративного, информационного подхода раскрыты в трудах Л.А. Леонтьева, В.В. Рыжова, Г.П. Черновицкого и опять в аспекте исследования общения. В работах последних лет значительное внимание, уделяемое формированию делового общения как составной части формирования социального взаимодействия, раскрыто в опыте его формирования в теоретическом и практическом аспектах. Я.К. Аверченко, Е.В. Андриенко, А.А. Александровой, М.А. Аллохверцова, Е.В. Андриенко, С.В. Борисова, Р. Гринсан, Р.А. Горянина, А.В. Гостюшина, А.А. Дергач, Е.Н. Зарецкая, А.И. Ивна, А.Я. Кабанов, М.В. Кирсанова, М.В. Колтунова, Е.А. Красникова, А.Н. Краснов, Ф.А. Кузин, В.С. Кукушкин, В.А. Куницына, Я.А. Лупьян, А. Маслоу, Д. Майера, Л.М. Митина, О.А. Митрошенко, Р.И. Мокшанцев, Р.С. Немов, Н.И. Непомнящая, Т.Н. Перанова, А. Пиз, А.И. Пирогов, Д.М. Рамендин, А.М. Руденко, Н.В. Са-

мазкина, С.И. Шамыгин, В.Б. Шапарь, Г.М. Шелалова, П. И. Жихарев (сноски взять по работе М.А. Руденко и В.И. Саленчина и др [283, с. 55]).

Мы отмечали, что с появлением теории компетентностного подхода, ряд ученых стал пересматривать свои позиции по проблеме социальной составляющей профессионализма в педагогической и профессиональной деятельности. Они перешли к рассмотрению этих процессов с позиций новых концептуальных идей теории компетентностного подхода.

Но больше всего работ по формированию социальной компетентности нам встретилось в педагогике. И это далеко неслучайно. Компетентностный подход – на современном этапе развития российского образования – стратегическое направление повышения качества образования. Естественно, что повышение уровня профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза на завершающем этапе получения высшего образования решает судьбу профессиональной подготовки специалистов (и бакалавров и магистров). Одной из важнейших и главных составляющих профессиональной компетентности является социальная компетентность специалиста. Следовательно, с позиции компетентностного подхода к формированию социальной компетентности, и в первую очередь, компетентностного взаимодействия студента вуза необходимо подходить, используя инновационное учение о компетентностном подходе как теоретико-методологическую основу современного высшего образования. И здесь многое зависит от подготовки преподавателя.

В наши дни «педагогическое образование трактуется как становление профессионального образа мира педагога в культуре на основе построения педагогического процесса в русле гуманитарной практики, – резюмирует М.Н. Фроловская. – Эта практика предполагает совместное движение – «преподаватель-студент» в герменевтическом круге от жизненного опыта – к теоретическому знанию, рефлексии практической деятельности – через обнаружение, постановку и решение задач личностно-профессионального развития» [347, с. 26].

Задачей решения проблемы был поиск и изучение литературы – по формированию опыта социального взаимодействия студента вуза с позиции реализации преподавателем компетентностного подхода в вузовском педагогическом процессе.

В поисках литературы по формированию опыта социального взаимодействия даже не студента, а просто индивида пришлось столкнуться с рядом трудностей.

Во-первых, подавляющее множество работ было посвящено формированию социальной компетентности (т.е. формированию общекультурных и профессиональных компетенций; **во-вторых**, вызвала определенную трудность явная недостаточность и определенная дискуссионность по вопросам **конструкторов** компетентностного подхода: *компетентностей, компетенций и мета-качеств* (Э.Ф. Зеер); **в-третьих**, существующая разногласия в общей оценке концепции, компетентностного подхода, и, **в-четвертых**, наличие недостаточного внимания и интереса к изучению не по отдельным аспектам, а целой проблемы по формированию опыта социального взаимодействия студента вуза в

учебно-воспитательном процессе в условиях реализации компетентностного подхода; **в-пятых**, явно недостаточная разработанность и зрелость не только ряда работ, статей, но даже и диссертационных исследований по этой проблеме. Особенно слабо освещена проблема «Теории, технологии и методики формирования социального взаимодействия обучающихся вуза в педагогическом процессе на основе компетентностного подхода».

В постиндустриальном информационном обществе наука уже не единственный достоверный источник знания для человека о человеке. Однако именно она, исходя из имманентно присущей ей характеристикам непрерывности и поступательности развития, по-прежнему остается действенным средством решения проблем человечества. Но нельзя забывать и того, что образ науки информационного общества далеко неоднозначен, иногда противоречив и не рассматривается как единственный фактор повышения благосостояния и качества жизни, т.к. ее позитивный образ дополняется и негативными чертами, рисками, ухудшением экологической обстановки, техногенными катастрофами и угрозой гибели человеческой цивилизации.

Действительно, XXI век – это век компетентностного человека, век, когда университеты становятся центром НАУКИ и ЗНАНИЯ, век, когда человек должен учиться на протяжении всей жизни по формуле: воспитание – самовоспитание, обучение – самообучение, развитие – саморазвитие; т.е. быть членом общества, где главной отличительной чертой является образование и самообразование, совершенствование всех своих личностных, профессиональных и социальных качеств всю жизнь от начала и до конца. В информационном обществе науки о воспитании, обучении и развитии человека становится все более целенаправленными на использование и накопление знаний и опыта социального взаимодействия во всех сферах общественной жизни, так как социально ориентированный на сотрудничество мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал становится основным ресурсом всех прогрессивных преобразований в социуме (Д.И. Фельдштейн). При этом нельзя не учитывать, что все большее значение и актуальность в жизни индивида и в развитии общества приобретает социальное воспитание, фундаментальной основой которого является формирование опыта социального взаимодействия человека. Именно поэтому педагогика все интенсивнее интегрирует с философией общей и педагогической психологией, социологией и социальной психологией, культурологией, экономикой, политологией и т.д., так как современное высшее образование при воспитании и обучении будущих профессионалов должно опираться не только на предметные знания по своей профессии, но и на широкий научный кругозор, способствующий использованию и предвидению позитивных и негативных черт, присущих современному этапу развития цивилизации: глобализации, интеграции, межкультурной коммуникации, так как это может грозить, если не предусмотреть будущих изменений, негативными социальными последствиями. На современном этапе развития высшего образования необходимо в значительно большей степени учитывать социальные аспекты воспитания, обучения и развития, так как целью образования является воспитание Личности,

Гражданина, Патриота, Профессионала, и иметь в виду, что знания, умения, навыки, способы деятельности необходимы, но они стали в наше время средствами для достижения цели формирования востребованной временем личности, а не целью образования.

Именно поэтому все большее значение в жизни индивида и в развитии общества приобретает социальное взаимодействие. В информационном обществе науки о воспитании, обучении и развитии человека становятся все более целенаправленными на использование накопленного опыта социального взаимодействия и знаний во всех сферах общественной жизни, так как социально ориентированный на сотрудничество, мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал становится в этом случае основным ресурсом всех прогрессивных преобразований в обществе.

Более того, педагогика все более интенсивно включает в себя обновленную методологией педагогики психологию, социологию и социальную психологию, культурологию, вплотную исследуя роль и значение на современном этапе теории социального взаимодействия с целью совершенствования формирования опыта социального взаимодействия у студента вуза на завершающем этапе воспитания, обучения и развития будущего специалиста. Каждый педагог-исследователь, изучающий эту проблему, осознает, что она, будучи взятой за основу, гарантирует достаточно высокий уровень формирования опыта социального взаимодействия субъектов в социуме педагогического процесса (преподавателя и обучающихся).

Наука XXI века характеризуется такими чертами, как контекстность, субъектность, интегративность, рефлексивность. В ней возрастает значение гуманитарного знания как знания, ориентированного на понимание, постижение, осмысление мира, человека, себя. Усиливается влияние педагогики как науки, интегрирующей знания о человеке, философски осмысливающей и раскрывающей феномен развития человека, фундаментальные законы становления его социализации социальных действий в специально организованном педагогическом процессе, широко используя инновационные современные пути накопления и увеличения человеческого потенциала, который и определяет уровень развития государства и благосостояния его граждан [286, с. 4].

Современная постиндустриальная информационная цивилизация – одна из самых сложных форм социальной жизни, поэтому возможности ее существования и дальнейшего прогресса в значительно большей степени зависят от соответствующей ей подготовки людей.

Современное высшее профессиональное образование при воспитании, обучении и развитии будущих профессионалов должно опираться не только на профессиональную, но и общую методологическую, психолого-педагогическую, социальную и культурологическую подготовку, органически включенную в учебно-воспитательный процесс. Без финансово-методологической социальной и психологической подготовки, включенной в содержание обучения, нельзя воспитать специалиста коммуникабельного, толерантного, с высоким уровнем рефлексии.

Более того, «сегодня ни одна из областей педагогических наук не может и не должна развиваться без учета анализа социальных явлений, социальных аспектов. Нельзя опираться только на педагогическую практику, чисто педагогические разработки без учета конкретных условий (противоречий) социальной среды, структур социальных отношений, места и роли человека в этих условиях, его деятельности в конкретно-исторической среде. Все направления педагогической деятельности должны быть социально ориентированы» [380, с. 18]. Поэтому включая в образовательный процесс интегративную связь философии, социологии, социальной педагогики, психологии, культурологи, мы рассматриваем эти отрасли наук как педагогику социальной среды, целевой ориентацией которой является активизация воспитательных, образовательных и развивающих ресурсов социума с целью социально-педагогической поддержки будущего специалиста, построения его гармоничных отношений с окружающим миром, создания социально-педагогических условий для его самореализации. Интеграция педагогики с философскими основами, психологией, социологией, культурологией способствует созданию открытой воспитательно-образовательной системы, максимально использующей воспитательный и образовательный потенциал социума в решении задачи повышения качества подготовки специалистов в вузе, той культурно-образовательной среды, изменения которой мы должны учитывать.

Именно здесь, нам кажется, достаточно уместным будет подтверждение этого положения словами С. Л. Рубинштейна: «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей со всех сторон перед обучающимися вставляли задачи, для него значимые, которые он считает своими, в решение которых включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении – та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой – тогда им все становится нипочем» [281, с. 140].

Исходя из вышеизложенного, обосновывается наш вывод: больше всего научно-исследовательских работ, диссертаций, монографий, учебников, учебно-методических пособий, статей по изучению выбранной нами проблемы связано с теорией и методикой формирования социальной компетентности студента в процессе получения в вузе профессионального образования, но не ради власти и привилегированного положения, как утверждает американский педагог, идейный враг России З. Бжезинский, а ради освоения на достаточно высоком уровне профессиональной компетентности, в содержание которой включен и сформированный опыт социального взаимодействия как ведущая компетенция специалиста: «В новых социальных условиях особую деятельность приобретает проблема общекультурных компетенций и важной составляющей – общей социальной компетентности как интегрального качества подготовки специалистов в сфере управления, обеспечивающих активное влияние на межличностные отношения в социуме. **Социальная компетенция** – способность и го-

товность ответственного принимать интегральные социальные решения, обладать толерантностью к различным этнокультурам в социуме» [308, с. 5].

В приведенной цитате из работы С.Ю. Слюсарева нельзя согласиться с тем, что он называет социальную компетентность социальной компетенцией. Это значительно более емкое и объемное понятие. Да и в дальнейшем тексте сам автор употребляет понятие «социальная компетентность». Это на Западе нет фактических различий между понятиями «компетенция и компетентность».

В европейской науке о компетенциях есть документ «Ключевые компетенции 2000 (Программа OCR RECOGNISING ACHIEVMENT Oxford Cambridge and RSA Examinations), в котором перечислен список компетенций для школ, колледжей, работодателей и образовательных центров всех типов и обучающихся всех возрастов. Среди перечисленных компетенций есть социальная и личностная компетенции, объединенные более общим понятием «динамические способности» [383, с. 5]. Надо отметить, что речь здесь идет о динамических навыках. Их формирование означает, что учеников надо готовить к таким ситуациям, когда им будет недостаточно полученных в процессе обучения знаний и опыта, так как условия потребуют принятия нестандартных решений. Для выхода из таких ситуаций необходимо развитие собственных способностей, осознание своих сильных и слабых сторон, а также готовность к познанию и испытанию себя в способности принятия правильных и эффективных решений в нестандартных ситуациях. Такова суть *личностной компетенции*, неразрывно связанной с социальной. *Социальная компетентность* олицетворяет собой способность и готовность брать на себя ответственность, способность к коммуникации, способность понимать других, работать в команде, умение предвидеть и решать конфликты, контактность, способность к адаптации. Эту ответственность и возможность может обеспечить реализация в педагогическом процессе формирование опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде.

Отечественная педагогическая наука в конце XX – начале XXI в. в развитии концепции компетентностного подхода, обусловленного постиндустриальным информационным обществом, шагнула далеко вперед.

«Компетентностный подход явился, по сути дела, инновационной моделью, которая «накладывается» на сложившуюся десятилетиями отечественную систему профессионального образования с целью проведения образовательной практики в соответствии с новыми социокультурными реалиями. Этот процесс происходит крайне болезненно, поскольку предполагает обоснование новаторских методологических, целевых, содержательных педагогических подходов в управлении профессиональным образованием» [30, с. 120]. Идеи компетентностного подхода стали активно проникать в русскую педагогическую науку в последней четверти XX века. Но особенно бурно концепции компетентностного подхода стали разрабатываться в ней после вступления России в число стран Болонского соглашения (2003). Справедливости ради, надо отметить, что введение в профессиональное образование таких понятий, как «компетентностный подход», «компетентность», «компетенция», «базовая компетентность» и «ключевая компетенция»

было обосновано рядом европейских ученых (Р. Бадер, С. Гиффорд, Д. Карр, Д. Мертяне, Б. Оскарсон, А. Шелтен и др.). В российской педагогической науке проблеме теории компетентностного подхода и раскрытию его категорий, на основе которых осуществляется модернизация профессионального образования, посвящены труды В.И. Байбенко, А.А. Вербицкого, В.И. Карташовой, З.П. Лапрских, А.В. Хуторского и др. Содержательная сторона основных понятий теории компетентностного подхода раскрыта в исследованиях А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.Я. Ляудис и др.

Уже в первых научных публикациях (В.И. Байбенко, В.Я. Болотов, А.Г. Каспржас, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Макров, А.М. Новиков, И.Л. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицина, В.Д. Шадрин, А.В. Хуторской и др.) было выявлено, что компетентностный подход, позволяющий педагогу ориентироваться на достижение конечного результата, выражающегося в формировании компетентностей, является ответом на возникновение современных требований со стороны общества к качеству знаний и умений профессионалов [331, с. 27].

Теория компетентностного подхода в образовании находится все еще в стадии как теоретического становления, так и практического поиска использования в образовательном процессе высшей школы. И поэтому, естественно, что существуют различные концепции определения его сущности, содержания, характера, компонентов структуры. В концепциях компетентностного подхода до сих пор нет общепринятого единства, есть много дискуссионных проблем, компетентностный подход все еще недостаточно теоретически разработан, а в практико-ориентированной направленности – тяжел для восприятия и исполнения педагогическим сообществом. Однако «компетентностный подход рассматривается государством как один из основных путей повышения качества не только профессионального, но и общего среднего образования, ключевая методология их модернизации» [54, с. 100].

Компетентностный подход определяют:

1) «как вид содержания образования, который не сводится к знание-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам, функций социальных ролей, компетенций)» [44, с. 10];

2) «постепенная переориентация доминирующей образовательной педагогики с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание комплекса компетенций, означающих потенциал способности выпускника в условиях современного многофакторного, социального, политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникативного насыщенного пространства [293, с. 138].

Являясь способом достижения нового качества образования, «компетентностный подход не умаляет традиционно значения приобретаемых в процессе обучения знаний, умений, навыков (ЗУНов), но открывает перспективы для улучшения качества подготовки на основе идеи самоценности личности будущего специалиста и личностно-ориентированных подходов путем установления связи с рынком труда, расширения базы целеполагания, конкретизации учеб-

ных целей, альтернативной организацией, активизацией и технологизацией учебного процесса [181, с. 14].

Компетентностный подход – *определяющий фактор условий и средство* повышения качества высшего образования и успешности его реализации. *Фактор* потому, что целеустремлен на формирование деятельностной личности с продуктивными результатами как в личной, социальной, так и в профессиональной жизни; *условие* потому, что без ориентации на формирование интеллектуального обусловленного практического деятельностного результата образования невозможно повысить его качество; *средство* потому, что обеспечивает предметную поддержку педагогической разнообразной деятельности (труд, игра, учение, познание, общение, взаимодействие) [145, с. 56].

Современная российская теория компетентностного подхода развита и дополнена в трудах ученых-педагогов В.И. Байденко, В.Я. Болотова, Д.С. Ермакова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, С.И. Змеева, В.А. Кальней, В.В. Краевского, А.М. Новикова, А.В. Хуторского, в работах психологов П.Я. Гальперина, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якимовской и др. Таким образом, можно констатировать, подведя итоги вышеизложенному, следующее: переход к компетентностному подходу в образовании как в мировой, так и в российской педагогической теории и практике, был обусловлен рядом предпосылок:

1) *объективным процессом смены индустриального этапа общественно-го развития постиндустриальным, информационным.* «Современная цивилизация становится особенно сложной формой общественной жизни, так как возможности ее существования и развития зависят больше, чем когда-либо, от соответствующей подготовки людей. Таким образом, мы уже отмечали, что информационное общество XXI века – общество, где основной целью становится ЗНАНИЕ, его целесообразность, рациональность, значимость для человека, его влияние на благосостояние общества. Общество знаний – это общество, в котором знания выступают, по крайней мере, в четырех функциях: *как орудие и инструменты, как носители определенного способа действия, как способность действовать и как способность понимать* [373, с. 103];

2) *глобальными информационными процессами, определяющими знания как основу дальнейшего культурного прогресса;*

3) *в информационном обществе все большую значимость приобретает использование накопленного опыта социального взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности субъекта в социуме.* А если учесть то обстоятельство, что основным носителем знания является человек, поэтому мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал становится основным ресурсом всех прогрессивных преобразований в обществе» [316, с. 5], так как потребностью личности, общества, государства становятся высококвалифицированные, деятельностные, творчески работающие специалисты всех сфер общественной жизни;

4) *объективно возникшей потребностью и необходимостью углубления теоретических и практических исследований в области теории, методологии, технологии и методике образования;*

5) *позитивными тенденциями гуманизации и гуманитаризации нашего общества, а также возможностями, предвидя будущее, предупреждать и предотвращать негативные тенденции;*

б) *интернализацией научного знания направленной на унификацию научных дефиниций в решении проблем повышения качества образования;*

7) *сложностью осуществления в условиях общемирового кризиса и обострения противоречий современного мира в условиях проводимой геополитики США, стремящейся навязать миру свое господство, при этом поддерживаемой странами Европейского Союза и НАТО, вместе ведущими невиданных масштабов информационную психологическую войну, попирающих общемировые законы, использующие политику «двойного дна», ложь, фальсификацию событий в борьбе с силами многополярного мира, во главе которых стоит Россия, спасающая человечество от агрессии, экстремизма, терроризма и возникшей опасности гибели цивилизации.*

Нам представляется необходимым отметить и то, что если содержание компетентностного подхода вначале было разработано на Западе, то с конца 90-х гг. и в начале XXI века оно стало интенсивно развиваться в России, воплотившись в конструкции компетентностного подхода: **компетентности, компетенции, мета-качества**. Более того, в раскрытии содержания и структуры компетентностного подхода российская педагогическая наука сделала значительный шаг вперед. Он был совершен в итогах жарких дискуссий и обоснований соотношения его конструктов – «компетентность» и «компетенция»; в выводе об объективной необходимости признания компетентностного подхода стратегическим направлением ФГОС и использование его в педагогическом процессе не как моноподхода, а на его основе в интеграции с другими подходами (полиподходами) как необходимого условия повышения качества подготовки специалистов в вузе: «Представляется очевидным, – писала И.А. Зимняя, – что разные подходы не исключают друг друга (хотя некоторые могут развивать и совершенствовать предыдущие), а реализуют разные планы рассмотрения» [111, с. 55].

В связи с вышесказанным, компетентностный подход предполагает глубокие системные изменения в преобразовании педагогического процесса всех звеньев, затрагивая цели, содержание, образовательные технологии, методику, оценивая и результаты самого образования. В условиях реализации в вузовском образовательном процессе компетентностного подхода «речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания. Это потребовало сущностных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности. Изменения должны произойти в ценностях, целях и результатах образования, в его содержании, в деятельности преподавателя и обучающихся, в формах, методах и средствах обучения и воспитания, в образовательной среде учебного заведения, в отношениях с внешней средой (семьей, социумом, производством, СМИ, государством, страной, миром)» [53, с. 100].

Неслучайно в последние годы отечественные ученые-педагоги и психологи (Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, А.В. Вербицкий, А.Я. Данилюк, И.Г. Ибрагимов, А.М. Кондаков, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.А. Тестов, Х.Т. Тха-

гопсоев, И.Ф. Исаев, В.Н. Турченко, Н. Рыбакина, Д.И. Фельдштейн, А.В. Хуторской и др.) самое серьезное внимание уделяют инновационному этапу развития образования – информационному периоду его развития в постиндустриальную эпоху, подчеркивая значимость дальнейшей разработки и обновления теоретико-методологических и практико-ориентированных основ, а компетентностный подход рассматривают как интегративный, межпредметный, комплексный, системный, ориентированный на результативно-деятельностную направленность, включающий в себя другие подходы. Его определение становится в ходе исследования все более глубоким и расширенным, включая и социальный аспект: *«Компетентностный подход – это теоретико-методологическая стратегия процесса и результата осмысленного и осознанного усвоения обучающимися компетентностей, включающих внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, законов и закономерностей объективного мира, процесса его познания; овладение специальным опытом, накопленным человечеством, «вхождением в культуру», овладение систематизированными знаниями, умениями, навыками практического использования ключевых общекультурных, общеобразовательных, межпредметных и предметных компетенций и на их основе метакачеств, необходимых в личной, профессиональной и социальной жизни новому человеку начала XXI века»* [208, с. 157].

На наш взгляд, **компетентностный подход** как система исследовательских процедур в образовательном процессе профессиональных учебных организаций выступает критериальной базой для оценки повышения качества образования, позволяя раскрыть структуру компетентности, компетенций и метакачеств преподавателей и обучающихся, выявить основные факторы, влияющие на воспитание, обучение и развитие обучаемых. При его реализации в учебно-воспитательном процессе оптимально функционирует система принципов: *фундаментализации, интегративности, профессиональной направленности, совершенствования выработки качеств и свойств субъекта, ценностных ориентиров, единства индивидуализации и социализации, воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, развития и саморазвития Личности, Гражданина, Патриота, Профессионала.*

В целях более детального ознакомления с основным стратегическим направлением формирования опыта социального взаимодействия студента, входящего как в аудиторную, так и во внеаудиторную учебно-воспитательную деятельность в вузе, мы и вынуждены были так подробно остановиться на концепции компетентностного подхода. Многие из работ, посвященных формированию опыта социального взаимодействия студента вуза, основаны на формировании социальной компетентности в высшей профессиональной учебной организации.

В российской педагогической науке вопрос о конструктах компетентностного подхода и о разных концепциях их нашел отражение в работах В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, Д.А. Иванова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др. Обобщив исследования, проводимые в Западной Европе по проблеме конструктов компетентностного подхода (компетенций и компетентностей), (о метакачествах они

не упоминают), мы убедились в том, что общепринятых определений в их концепциях нет. Более того, подавляющее большинство ученых этих стран считают компетенции и компетентности понятиями адекватными, отнеся к ним ключевые классификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания) и т.д.

В отечественной педагогической науке «анализ предполагаемых структур и перечень их конструкторов, – отмечает Э.Ф. Зеер, – показывает, что один из них относится к компетентности – широкой, общеобразовательной, политической и межкультурной осведомленности, другие – означают способности в области выполнений – компетенций, третьи характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников [108, с. 14]. Дискуссии о соотношении «компетентности» и «компетенций» в нашей педагогической науке был положен конец ФГОС, признавшим «компетентность» более фундаментальным и широким понятием.

Чтобы работать с подрастающим поколением с позиции приобщения его к гуманитарной культуре, наличия главного стратегического направления – повышения качества образования на основе компетентного подхода, необходимо особое внимание уделить воспитанию молодежи и мотивации к осознанному получению высшего образования. Необходимо дефицит образованности наполнить новым смыслом, соответствующим информационному периоду развития педагогики и образования.

А.М. Новиков определил образованность в постиндустриальном мире как *способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать, творить* [229, с. 49].

В педагогике на основе тесной интегральной связи ее с психологией, социологией, культурологией в наши дни **личность** трактуется как открытая, динамическая система со своей многомерностью и иерархичностью. Б.Ф. Ломов выделяет в ней три основные функциональные системы:

- *когнитивную*, включающую познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- *регулятивную*, определяющую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к самореализации в деятельности;
- *коммуникативную*, реализующуюся в общении и взаимодействии с другими людьми [192, с. 50].

Деятельность личности определяется интегративной характеристикой ее способностей. **Способности** – это индивидуально-психологические особенности, обуславливающие успешность восполнения деятельности или ряда деятельностей. Б.М. Теплов и Д.Н. Завалишина связывают *общие способности* со способностями выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а *специальные* – с отдельными видами деятельности [98, с. 8].

Опираясь на эти положения о личности в психологии, Э.Ф. Зеер выделил две группы метакачеств: **широкого радиуса функционирования**, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей (к ним относятся *познавательные, регулятив-*

ные и коммуникативные качества личности); **узкого радиуса действия – мета-профессиональные качества**, необходимые для выполнения группы профессий: «человек-человек», «человек-техника», «человек-природа» и др. [108, с. 5].

В таблице это выглядит так:

Таблица 8.

Метакачества широкого и узкого радиуса функционирования

№ п/п	Метакачества широкого радиуса функционирования	№ п/п	Метакачества узкого радиуса действия для группы «человек-человек»
1	Наблюдательность	1	Эмпатия
2	Аттенционные качества	2	Рефлексивность
3	Имиджитивные качества	3	Толерантность
4	Мнемические качества	4	Аттрактивность
5	Мыслительные качества	5	Коммуникабельность
6	Работоспособность	6	Ассертивность
7	Надежность	7	Общительность
8	Ответственность	8	Социальный интеллект
9	Организованность		
10	Самостоятельность		
11	Социально-профессиональная мобильность		

Характеризуя личные метакачества, которые необходимо сформировать и в школе, и в вузе, С.И. Змеев выделяет следующие социально-психологические качества в группе «человек-человек»: *доброжелательность, эмоция, коммуникабельность, энтузиазм, терпимость, корректность, тактичность, самокритичность, организаторские способности, стремление к постоянному совершенствованию*. И к этим же качествам прибавляет **ценностное ориентирование**: *уважение к человеческой личности, представление о человеке как о самоценном, саморазвивающемся и самоуправляемом объекте ноосферы; признание и уважение плюрализма жизненных позиций, понимание учения как способа жизнедеятельности человека, осознание и признание определенной роли обучающегося в организации учебного процесса*. Указанные С.И. Змеевым личные качества и ценностные ориентации необходимы в первую очередь и преподавателю вуза XXI века, чтобы воспитывать их у обучающихся [114, с. 69]. Эти качества являются такими качествами личности, которые педагоги всех звеньев системы российского образования, с учетом возрастных психологических особенностей, формируют и воспитывают у своих учеников.

Социальная компетентность является одной из центральных компетенций в системе общекультурных компетенций, формирование которых востребовано ФГОС ВО. Если говорить о формировании и развитии профессиональных компетенций у обучающихся вуза в процессе их подготовки, то этой проблеме посвящен целый ряд фундаментальных научных трудов В.И. Байденко, А.А. Бодалева,

А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.Н. Козлова, Н.В. Кузьминой, Д.А. Махотина, С.А. Мураева, А.И. Сурыгина, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролова и др.

Нам представляется необходимым отметить формальную делимость этих компетенций для подготовки специалистов любых профессий, но особенно педагогических. Профессиональная деятельность – основная сфера социальной деятельности человека. Следовательно, в социальную компетентность включаются и общекультурная, и профессиональная компетенции. И это надо учитывать, формируя социальную компетентность, основу которой составляет социальное взаимодействие.

Есть целый ряд работ, посвященных формированию социальной компетентности обучающихся, освещены вопросы преемственности ее формирования от младших к старшим звеньям системы образования, подняты вопросы необходимости усиления социальной подготовки обучающихся (А.Н. Андриян, Е.С. Анчуриан, О.Н. Григорьева, В.И. Кравцов, Л.Х. Махметова, С.А. Смирнов и др.).

Целый ряд исследований посвящен выявлению факторов влияния психолого-педагогических особенностей и основных направлений развития мотивационной сферы молодежи (Л.И. Божович, Р.С. Вайсман, М.Р. Даурова, Л.В. Карпушина, Г.П. Первичный, Ю.А. Жерковина, Р.Х. Шакурова и др.).

В последние годы восполнен ряд докторских исследований, посвященных теории и методике формирования социального взаимодействия обучающихся. А.М. Кочнев, Н.П. Пучков, В.Е. Радионов, Е.В. Рагузов, Ю.В. Слесарев; а также целый ряд кандидатских диссертаций по различным аспектам проблемы формирования опыта социального взаимодействия обучающихся: М.В. Гуковская, О.М. Забелина, О.Н. Врублевская, Н.Л. Виноградова, С.Д. Кинаш, О.Е. Козлова, О.Н. Мачехина, А.С. Тарасенко, Е.С. Ткачук, О.Ю. Щербань и др. Следует отметить и тот факт, что в исследованиях последних лет, посвященных формированию опыта социального взаимодействия обучающихся, чаще всего освещаются психолого-педагогические аспекты, формирование социального опыта, вопросы культуры взаимодействия, проблемы общения. В ряде исследований изучены отдельные элементы социальных компетенций: социально-нормативные, индивидуально-смысловые, профессионально-личностные, эмоционально-волевые и других научных работ по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся фактически почти нет. Поэтому совсем не случайно выбранная нами проблема актуальна и ждет своих исследователей.

Глава 3.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ (КУРСАНТА) ВУЗА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

3.1. Детерминанты концепции формирования опыта социального взаимодействия обучающегося вуза в изменяющейся культурно-образовательной среде

Нами впервые проектируется процесс формирования опыта социального взаимодействия обучающегося в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды. Будучи приверженцами принципа преемственности в педагогике, мы ознакомились со многими из этих трудов, так как, не зная прошлое, трудно прогнозировать будущее даже на основе настоящего. Модели разрабатывались в отдельных аспектах нашей проблемы в трудах и диссертационных исследованиях (А.И. Бондаревская, М.В. Гуковская, Е.Н. Корнеева, Н.В. Курилович, О.В. Леонтьева, Ю.В. Слюсарев и др.). Следует отметить, что все модели составлялись разнопланово, но преимущественно в блочной или ступенчатой системе. В частности, М.В. Гуковская разработала модель формирования компетенций социального взаимодействия будущего социального педагога, в которой отразила их поэтапное формирование. Этапы же названы так: 1) *ценностно-смысловой этап* (целенаправленное формирование комплекса социальных качеств, системы социальных потребностей и способностей социального взаимодействия); 2) *операционально-деятельностный этап* (внедрение в образовательный процесс вуза социально-педагогических технологий), и 3) *социально-креативный этап* (развитие механизмов взаимодействия вуза и социума на основе использования потенциальных возможностей социума) [122, с. 105].

На наш взгляд, едва ли необходим в модели поэтапный подход, так как нельзя сначала формировать один этап компетенции социального взаимодействия обучающихся, а потом – последующие. Формирование компетенций социального взаимодействия будущего специалиста основано на комплексности, интегративности этого процесса в ходе всей учебно-воспитательной деятельности. Более того, название этапов носит критериальный характер, следовательно, и определять их необходимо рационально как критерии формирования социального взаимодействия в модели.

Е.Н. Корнеева справедливо отмечает, что приведенная ею многофункциональная классификация воздействия на субъекта позволяет составить достаточно полное представление не только о разнообразии их, но и унифицировать ответные реакции на них: это может быть изменение поведения, установки, принятия решения, интериоризация социального опыта и т.д. Она отмечает тот факт, что ситуационными детерминантами поведения при этом становятся пси-

хологические значения (смыслы), которые ситуация имеет для субъекта в соответствии с его актуальными потребностями и социальным положением в группе (обществе). Так Е.Н. Корнеева объясняет появление нового понятия, входящего в понятийное поле социальной среды вуза: «Стыкующим моментом взаимодействия субъекта и ситуации является **формирующая среда**, которая одновременно принадлежит индивиду и социальной среде, и включает установки по поводу той деятельности, которая разворачивается в реальной ситуации. Следовательно, учитывая, что культурно-образовательная среда – одна из важнейших составляющих социальной среды, а формирующая среда – это взаимодействие субъекта (субъектов) в реальной ситуации, можно сделать вывод о том, что функции, предложенные этим автором в сфере формирующей среды, относятся и к функциям культурно-образовательной среды вуза.

Введение понятия «формирующая среда» позволяет успешно объяснить в социальном взаимодействии ряд социально-психологических явлений, в частности, явления социальной адаптации, феномена лидерства – ведомости и др. Это понятие делает возможным произвести анализ отношения *сходства – противоположности обучающихся, единства – противоречивости* их качеств и компонентов и их включенности в более широкий контекст социальной жизни группы, курса, вуза, региона, страны, общества в целом. Формирующая среда возникает лишь в условиях социального контакта, взаимодействия, совместной деятельности и общения обучающихся. В проектировании «Модели» нами будут творчески использоваться положения статьи Е.Н. Корнеевой о разработке функций формирующей среды, о ее влиянии в ходе педагогического процесса на личность обучающегося и личности обучающегося – на формирующую среду.

По мнению этого автора, культурно-образовательное пространство может быть понято как обусловленный временем способ существования взаимодействия, взаимной детерминации образования и культуры, бытия образования в мире культуры, а культуры – в мире образования. Образовательная среда раскрывается как совокупность специально создаваемых и самовозникающих условий, средств, отношений, создающих объективную основу и обеспечивающих единство процессов личностного и профессионального саморазвития обучающихся» [45, с. 69].

А.И. Бондаревская ссылается при раскрытии сущности образовательного пространства на труды Е.В. Бондаревской, М.Н. Борытко, А.Я. Данилюка, В.И. Геницинского, О.В. Гукаленко, В.В. Серикова и др., характеризуя его как совокупность определенным образом связанных между собой факторов, условий, которые могут оказывать влияние на человека, как единство действий всех субъектов образования и всех сопряженных с образованием сфер культуры, медицины, экологии, как специально организованная педагогическая среда, структурированная система педагогических факторов и условий становления личности [45, с. 70].

В ее представлении характерными признаками *пространства* являются продолжительность, структурность, взаимосвязь, взаимозависимость его системных элементов; его функциями являются социально-адаптационная, культурологическая, воспитательная, гуманистическая, проективная. Ученые подразумевают, что качество образования зависит от такого важного показателя, как

культура образовательного пространства, которое организуется педагогом вместе с учениками. Под средой понимается окружающее человека социальное пространство, зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия (П.Б. Крылова). В литературе отмечается наличие «множества сред», в которых происходит «социализация личности – социокультурная среда, образовательная, непосредственно культурная среда той общности, куда включен человек (ребенок) – семья, референтная группа и т.д.

«Понятие «образовательная среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека – констатирует А.И. Бондаревская [45, с. 70].

Нам представляется, что напрасно в перечне сред упущена культурно-образовательная среда и, тем более, что именно она подвержена изменению и развитию как разновидность социального пространства, детерминированная закономерностями хода общественного развития. И если речь идет о культурно-образовательной изменяющейся среде, то функционирование основано в рамках социальных сред в пространстве. Ученые все больше склоняются к мнению, что культурно-образовательная среда и культурно-образовательное пространство – понятия идентичные, имеющие больше общего, чем различий.

Культурно-образовательная среда – составная часть социально-культурной среды.

В.П. Пашков отмечает, что «в научных исследованиях и социальной практике стремительно возрастает интерес к обоснованию роли и значения социально-культурной среды, способной гармонизировать процесс социализации, социальной адаптации и самореализации личности молодого человека в рамках образовательного пространства». Но он же подчеркивает, что «внимание исследователей направлено на изучение не целостной среды, а лишь на отдельные ее элементы (научно-образовательный, социально-адаптивный, креативный). Полезность таких исследований не вызывает сомнения, но практически все они осуществляются в рамках традиционного системного подхода, вследствие чего среда рассматривается (специально создается) как часть закрытой системы, ограниченная ее рамками. Чтобы преодолеть этот недостаток, необходим более широкий взгляд на среду вузовского образования, основанный на принципах интегративности, целостности, открытости среды культуре и социуму, взгляд, сближающий категории «среда» и «образовательное пространство» [246, с. 35].

Социально-культурную среду этот автор определяет как значимое пространство жизнедеятельности, в котором протекает процесс формирования личности, ее развитие и саморазвитие во взаимодействии с другими людьми, природными, предметными факторами, культурными ценностями. *Это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых осуществляется социализация и самореализация личности студента* [246, с. 35]. Важнейшим компонентом этого процесса является формирование опыта социального взаимодействия в условиях изменяющейся среды, так как в контексте педагогического знания социокультурная среда трактуется В.П. Пашковым как результат активности личности, освоения и творения человеком его жизненного пространства в органическом единстве социально-психологических, духовно-нравственных, функ-

циональных и предметно-чувственных условий своей жизнедеятельности. Важно отметить вывод В.П. Пашкова о том, что значимость среды менялась в зависимости от точки зрения официальной педагогики: педагогическая цель по отношению к среде как средству воспитания связывалась с развитием индивидуальности, с социализацией и самореализацией личности. В настоящее время среда рассматривается как условие социального, индивидуального развития и саморазвития личности. [246, с. 35]. В связи с основанием содержания на основе культуры ее чаще всего именуют *культурно-образовательной средой*. Многие педагоги-ученые рассматривают культурно-образовательную внутреннюю среду вуза и культурно-образовательную систему внешней среды. «Образовательной системы внешняя среда – совокупность разнородных природно-климатических, демографических, экономических, социально-экономических, политических факторов, оказывающих влияние на внутренние характеристики образовательной системы региона» [150, с. 94]. Безусловно, прав В.П. Пашков, делая вывод о сближении категорий «среда» и «образовательное пространство».

Высшему профессиональному образованию в условиях перехода от индустриального к постиндустриальному этапу общественного развития присущи и глобализация, и интеграция, и культурная коммуникация развития. Поэтому культурно-образовательную среду вуза было бы неправомерно рассматривать лишь с внутренней ее сущности и содержания, так как она в наше время тесно связана и со стороны региональными культурно-образовательными средами, средой страны, стран содружества и, наконец, с мировой культурно-образовательной средой, органично включенными в социально-образовательную пространственную среду.

Сопоставляя точки зрения на культурно-образовательную изменяющуюся среду А.И. Бондаревской и В.П. Пашкова, мы разделяем позицию последнего.

В целом работа А.И. Бондаревской производит впечатление фундаментально-комплексного исследования выдвинутой ею проблемы, однако блочная модель по культурно-образовательному пространству вуза как среды профессионально-личностного саморазвития дана не в сконцентрированном виде, а отдельным разрозненным блоком, рассматриваемым несколько изолированно друг от друга. Профессионально-личностное развитие показано через компоненты достаточно объемно и обоснованно, но не оформлено как модель в ее системном изложении, а каждый компонент рассматривается теоретически и в экспериментальном варианте отдельно, без системно-оформленных логических частей «Модели».

Нельзя не остановиться на модели, изложенной в диссертационной работе Н.В. Курилович «Формирование культуры профессионального общения будущего социального работника вуза». Впервые в данном исследовании мы встретили решенные проблемы с указанием типа *структурно-функциональной модели* процесса формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников в вузе. Автор отметила, что *в теории моделирования* она опиралась на работы А.У. Варданяна, У.Н. Немова, В.А. Штоф и др., в теории профессиональной культуры будущего специалиста на труды З.В. Абросимова, Е.В. Бондаревской и Ф. Исаева, Н.Б. Крылова, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина,

А.В. Мудрик, Е.Г. Силяева, В.А. Слостенина, Н.Е. Щурковой, Е.И. Холостова и др.; в теории подготовки социального работника ею использовались теоретические и методические положения о подготовке социального работника В. Г. Бочарова, Ю.В. Васильева, Г.А. Воронина, Б.З. Вульфова, М.А. Галогузова, Н.В. Гарашкина, С.И. Григорьева, Т.П. Дьячко, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, В.К. Жукова, Н.Ю. Клименко, Г.М. Коджаспировой, Р.М. Куличенко, В.А. Никитиной, В.А. Слостенина, В.А. Фокиева, Е.И. Холостовой и др.; в своем моделировании она опиралась на теорию коммуникативных технологий и культуры профессионального общения В.П. Беспалько, Н.И. Вьюновой, А.Б. Дробович, И.Я. Зязюра, Е.Н. Ильина, В.А. Кан-Калик, Е.А. Левановой, М.М. Левина, А.С. Макаренко, Э.Ш. Натинзона, А.Я. Савельева, С.А. Смирнова, Ф.А. Фрадкина, Е.Н. Щурковой и др. Мы воспользовались этим богатейшим материалом для расширения своих знаний по теоретико-методическому изучению и практическому решению проблем своего моделирования, изучив, проанализировав и обобщив положения их во всех концепциях авторов, указанных Н.В. Курилович.

Мы подробно ознакомились и с еще одной оригинальной моделью, разработанной Ю.В. Слюсаревым. Автор в своей диссертации пишет, что для решения исследуемой проблемы необходимо определить научные предпосылки проектирования методов и моделей педагогической системы, позволяющей перестроить компоненты ее для подготовки специалистов в соответствии с требованиями вводимого системообразующего компонента – *социальной компетенции* [308, с. 15]. На наш взгляд, в самой формулировке темы допущена неточность, так как социальная компетентность, как и любая другая, определяется так: «Компетентность – осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека [95, с. 10]. Этот же автор выделяет в структуре компетентности потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный и ценностно-смысловой компоненты.

Поэтому в названии исследования «Теория и методика формирования социальной компетентности и нравственности в высшем профессиональном образовании» слово «нравственность» не совсем уместно, так как органично уже включено в понятие формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Признавая актуальность педагогической возможности социально-культурной среды (а культурно-образовательная среда – важнейшая часть и основа ее в системе образования) В.П. Пашков пишет, что педагогические возможности ее как важнейшего пространства жизнедеятельности обучающихся могут быть реализованы путем формирования социальной компетенции как индивидуального качества подготовки специалистов. «**Социальная компетентность**, – по его мнению, – способность и готовность ответственно принимать интегральные социально-значимые решения, обладать толерантностью к различным культурам в социуме» [246, с. 37]. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) ВО **социальная компетент-**

ность – это интегрированная совокупность профессиональных компетенций, включающих знания, умения, навыки, социально-личностные качества, обеспечивающие способность к успешной профессиональной деятельности. Социальная компетентность – основа социального воспитания – одного из важнейших направлений воспитания личности профессионала XXI века. «**Под социальным воспитанием** мы понимаем относительно планомерное создание условий для выращивания человека, его социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации в контексте целей и организации жизнедеятельности образовательной (воспитательной) организации» [380, с. 189].

В обзоре различных видов спроектированных моделей, как и в модели, разработанной Ю.В. Слюсаревым, в вопросах освещения теории и методики ВО при формировании различных видов или в целом профессиональной компетентности будущих специалистов широко используется толкование определенных «метода» и «методики». Ю.В. Слюсарев так раскрывает герменевтику этих понятий. Начнем с определения понятия «метод», который им рассматривается как способ продвижения к истине. Таким образом, – пишет Ю.В. Слюсарев, – метод обучения (включая базисные методы) – это способы совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленные на решение задач обучения и получения необходимого результата» [308, с. 25]. И здесь трудно согласиться с автором данного положения. Методы **воспитания** и **обучения** интегративно присущи любому педагогическому процессу, более того, в «Законое образования в РФ» закреплено первейшее значение воспитания на современном этапе. И это необходимо было отразить в формулировке метода в том широком (базисном) смысле, в котором его употребляет автор.

Однако понятие компетенции сведено Ю.В. Слюсаревым к раскрытию сущности социальной компетентности по им же выбранным критериям. Компетентность – понятие более широкое, чем компетенция.

Если на каждую из социальных компетенций (а их в ФГОС ВО перечислено 11) заполнять каждому обучающемуся такую анкету оценки и самооценки сформированности компетенций и соответствующих им качеств нравственности, то это будет слишком громоздкая, едва ли подъемная для преподавателя и студента работа. Это не рациональный путь выявления уровней сформированности социальной компетенции и нравственности.

Ее проектирование и конструирование должно осуществляться через основные компоненты в строго-логическом, но более кратком изображении общей схемы. Создается впечатление, что при множестве моделей нет единой. Более того, важнейший компонент модели «Уровни сформированности профессиональной компетентности» при большом объеме все же вызывают претензии в том плане, что во всех указанных компонентах (которые лучше бы назвать критериями) нет четкого перечисления их показателей, а раскрыта лишь взятая в скобки основная суть. Поэтому оценка уровней сформированности компонентов социальной компетенции, а компетентности обучающихся (здесь лучше было бы употребить понятие не обучающихся, а выпускников (наше замечание)) дана не в четком сопоставлении одинаковых показателей, отмечающих высокий,

средний и низкий уровни сформированности. Они часто описываются не по адекватной степени развития их, разнятся по характеристикам совершенно иных качеств и свойств, а не по степени их развитости. Нет в работе четко указанных показателей, обуславливающих сформированность компонентов. «Безусловно, в проектировании «Модели» Ю.В. Слюсаревым есть много положительных обобщений. В частности, на основе анализа и синтеза теории и методики формирования социальной компетентности и нравственности в высшем профессиональном образовании им разработаны структура социальной компетентности как детерминированная категория, включающая три составляющие: социально-личностную, деятельностную и социально-профессиональную компетенции. Социальная компетенция имеет структуру, к компонентам которой следует отнести знания, умения, навыки, личностные характеристики (качества личности) и ее способности, формируемые указанными составляющими» [308, с. 25].

Если сопоставить определение социальной компетентности с общепринятыми определениями в педагогической, психологической, социологической отрасли знаний, то в них отмечается, что профессиональные, учебные и личностные компетенции формируются и проявляются в деятельности человека. Социальные (в узком смысле слова) компетентности обуславливают взаимодействие человека с обществом, социумом и другими людьми. Все эти виды компетентностей рассматриваются учеными неоднозначно. И.В. Ильина, Я.П. Алексеев, Н.В. Карнух, Ю.В. Варданын и многие другие, работающие в проблематике профессионального образования, раскрывают в своих трудах различные стороны этого явления: либо выводят на первый план профессиональные компетентности (знания, опыт), либо качества личности, либо степень развитости профессионализма. То же самое можно встретить в научных трудах по трактовке социально-психологической компетентности (Л.И. Берестова, В.А. Безухов, П.В. Мишина, О.В. Правдина).

Социальную компетентность все указанные авторы рассматривают либо как общее собирательное понятие социализации человека, либо как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с Миром, на основе его отношения к себе, обществу, другим людям, деятельности, либо социальную компетентность видят в наличии уверенного поведения. В.Г. Ромек определяет социальную компетентность как результаты особого стиля поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации [279, с. 10].

Многие исследователи считают, что социальная компетентность проявляется в способности работать в команде, в выносливости, в разрешении конфликтов. Авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» характеризуют **социальную компетентность** *многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью*: имеющим ее людям присущи достаточно развитое интеллектуальное развитие, абстрактное мышление, саморефлексия, определение собственной позиции, самооценка, критическое мышление и другие личностные качества [324, с. 10].

Ю.В. Слюсарев изложил свое понимание этой дефиниции, проектируя «Модель» [308].

Больше того, основное внимание было уделено им социальным компетенциям. Однако сущность их определения в диссертационном исследовании отсутствует [308]. Учитывая современный этап перехода от индустриального к постиндустриальному развитию педагогической теории и практики, было бы необходимо изложить не ретроспективные, а современные концепции определения компетенции вообще и социальной в частности. Научное проектирование «Модели» это предусматривает. В этом отношении есть смысл обратить внимание на статью А.А. Вербицкого и Н.В. Рыбакиной «Методологические основы реализации новой педагогической парадигмы». В ней дано такое определение компетенции:

«Компетенция – это результат образования, представляющий собой инвариант, интегральную совокупность, по сути – систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающего способность человека к сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знаниями и ситуациями его практического действия и поступка» [55, с. 11].

А.А. Вербицкий и Н.В. Рыбакиной представлена трехкомпонентная модель компетенции:

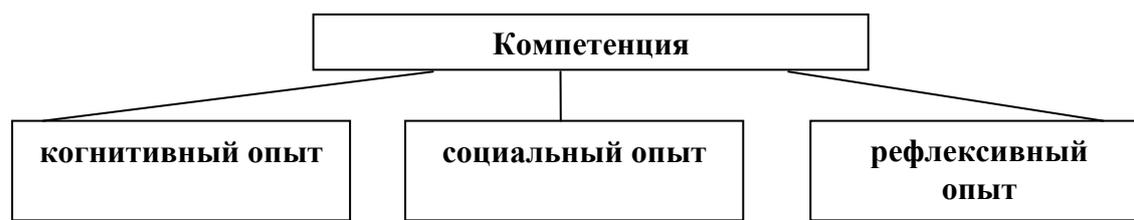


Схема 12. Трехкомпонентная модель компетенции [55, с. 11]

«**Когнитивный опыт** обеспечивает усвоение, хранение, упорядочение и использование наличной и поступающей информации, способствует отражению в психике познающего субъекта устойчивых закономерностей окружающей действительности.

Социальный опыт обеспечивает продуктивность собственной и совместной деятельности и общения, способность понимать себя и других в условиях межличностных отношений и условий социальной среды.

Рефлексивный опыт обеспечивает способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в ней продуктов» [273, с. 16].

Компетенция – это реальный механизм «открытия знания» как личностно значимых способов деятельности в процессе непрерывного образования на всех уровнях его системы.

К сожалению, в «Модели» Ю.В. Слюсарева отсутствует ее рефлексивный компонент. Э.Ф. Зеер определяет *компетенцию* как «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Ядром компетенций являются деятельностные способности – совокупность способов деятельности» [108, с. 3]. Э.Ф. Зеером разработана структура компетенции, состоящая из следующих компонентов:

- *операционно-технологический компонент, включающий деятельностные (процедурные) знания, умения, навыки;*
- *мотивационная и эмоционально-волевая сферы;*
- *опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач* [108, с. 3]. А теперь перейдем к изложению научного содержания социальной компетенции.

Социальная компетенция, на наш взгляд, – это компетенция в сфере социальной жизни в обществе, проявляющаяся в сформированной способности жить и продуктивно действовать в социальной среде, органично вливаться в систему общественных отношений, взаимодействовать в своей практической деятельности с позиции развитого интеллекта и высокой нравственности в личной, профессиональной и общественной среде. Это дополнение сделано нами не потому, что недостаточно освещено в проектировании Модели Ю.В. Слюсаревым, а как наш вывод о том, что нам надо это учесть при научном обосновании модели по исследуемой проблеме.

Итак, завершая обзор блочных и компонентных, в том числе и ступенчатых моделей М.В. Гуковской, А.И. Бондаревой, Е.Н. Корнеевой, Н.В. Курилович, Ю.В. Слюсарева, мы пришли к выводу, что при всем творческом подходе к их проектированию все дни имеют общие недостатки: *во-первых*, ни в одной разработке нет обоснования типа выбранной модели, *во-вторых*, нет анализа диссертационных исследований и различных видов других научных работ, в которых спроектированы модели если не прямо по избранной теме, то хотя бы по её отдельным аспектам, *в-третьих*, это свидетельствует об отсутствии преемственности в процессе педагогического моделирования и проектирования, что часто приводит к снижению качества разработанных моделей и затрудняет развитие, коррекцию и совершенствование этих процессов в теории и в методике.

Совершенно справедливо В.П. Пашков отмечает: «Анализ научно-педагогической литературы и опыта профессиональной деятельности в системе ВО показал недостаточность развития теории и методики формирования социальной компетентности и нравственной подготовки выпускников на различных структурных уровнях сознания и мышления. Поэтому на основе критериев профессиональной среды и современной парадигмы образования необходимо развивать теорию, принципы и методику формирования социальных компетенций и нравственности выпускников» [246, с. 54].

Опираясь на вышеизложенное в параграфе, посвященном моделированию и проектированию «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде», мы будем учитывать все предшествующие достижения и недостатки в проанализированных нами и уже сконструированных моделях, близких к нашей проблематике, и начнем с определения сущности моделирования и проектирования.

В.Н. Турченко весьма неожиданно и оригинально изложил свои теоретические положения о роли образования в период точки бифуркации. «Если же речь идет о спонтанной активности такой крупномасштабной подсистемы как образование, то возможности ее воздействия на ход общественного развития в

условиях современной неравновесной критической ситуации практически безграничны. Останутся эти возможности «вещью в себе» или будут использоваться во имя гуманных или антигуманных целей – решение этих вопросов пока принципиально неопределенно. Поэтому воля, решимость, энергия действий даже одного человека может склонять чашу весов истории в ту или иную сторону. Фактически речь идет о человеческих качествах, которые нужно и можно достаточно быстро формировать у большинства жителей планеты главным образом через посредство радикально реконструированных систем образования» [336, с. 89]. И это неперемное условие судьбоносной миссии образования может осуществиться лишь при условиях его быстрой модернизации в соответствии с требованиями перехода к постиндустриальному этапу развития общества, если каждая страна, а особенно Россия, ставшая оплотом борьбы за многополярный мир, социальную справедливость и подлинную демократизацию, сумеет в кратчайший срок модернизировать систему образования так, что в результате подрастающее поколение специалистов будет заниматься в образовательных организациях всех типов и видов, а особенно – в высшем образовании не подготовкой к будущей жизни, а «придумывать и создавать ее» [336, с. 89]. Одним из начальных шагов этой перестройки педагогического процесса в вузе и является инновационное, целенаправленное на решение этих задач проектирование «Модели» – теоретического и практико-ориентированного стандарта (образца), востребованного временем воспитания и обучения будущих специалистов XXI века. Таким образом, мы изложили первую часть требований, касающихся культурно-образовательной среды вуза, ее результативности в проектируемой нами «Модели». Но наша процессуальная компетентностная модель включает еще и важнейший элемент формирования опыта социального взаимодействия, что тоже заставляет выделить основные теоретико-ориентированные требования для успешного проектирования «Модели».

Первым требованием к проектированию «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза» является ориентация на максимальную подготовку по использованию педагогического процесса, так как **педагогический процесс** – это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе [248, с. 6].

В полной мере результативно это требование может быть реализовано в педагогической деятельности преподавателя вуза только в том случае, если он глубоко и осознанно владеет не только психолого-педагогической теорией, но и теорией социального взаимодействия и новыми концептуальными идеями изменяющейся культурно-образовательной внутренней и внешней среды, органически используя их для углубления и расширения опыта социального взаимодействия обучающихся в процессе их воспитания, обучения и развития. И это требование должно найти обязательное воплощение в проектировании и «Модели» по решению проблемы исследования.

Второе требование, которое должно найти отражение в «Модели», заключается в том, что успешность в решении избранной нами проблемы во многом зависит от сформированности у будущего специалиста умения вступать в продуктивное взаимодействие, в овладении таким стилем общения, который позволит вступать в личностные, деловые профессиональные и различные другие социальные формы общения с различными возрастными категориями и лицами, занимающими различные социальные позиции. Основным требованием формирования опыта социального общения будущих высококвалифицированных специалистов высшего образования, соответствующих международным стандартам, способных к непрерывному повышению его уровня, является развитие культуры общения с другими людьми в профессиональной и общественной деятельности, основанные на саморазвитии субъектов образования в субъективно-ориентированном типе педагогического процесса. Происходящие изменения в аспекте актуализации формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста ВО проявляются, прежде всего, в ориентации *на вхождение* в культурно-образовательную среду вуза (локальное), региональное, федеральное и, в целом, в мировую культурно-образовательную среду, в нацеленное на социальное взаимодействие на основе коммуникативных связей, диалоговое общение и равноправное сотрудничество (Б.Г. Гершунский, О.Н. Козловский, Е.В. Корзинский, В.С. Миронов, А.В. Мудрик и др.).

Третьим требованием, которому должна отвечать проектируемая нами модель, является требование к личности будущего специалиста в аспекте формирования опыта его социального взаимодействия как процесса непосредственного или опосредованного воздействия субъектов (объектов) друг на друга, порождающих их взаимообусловленность и связь, так как социальное взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, способствующий образованию таких его видов, как содружество, конкуренция, конфликт и др., как особая форма связи между обучающимися, процессами, действиями, явлениями в педагогическом вузовском процессе, результатом которых являются изменения исходных качеств или состояний личности обучающегося, ведущих к синтезу интеграции, к их единому действию (В.Г. Бочарова, М.А. Голопузова, В.И. Загвязинский, В.И. Жуков, Г.Н. Кудашов, Р.М. Куличенко, А.В. Мудрик и др.).

Четвертым теоретико-методическим и практико-ориентированным требованием к проектированию в «Модели» формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов, получающих образование в современной изменяющейся культурно-образовательной среде, является отражение междисциплинарного подхода к исследуемой нами проблеме, так как в философии, психологии, социологии, педагогике, культурологии и других отраслях знаний о человеке, обществе, социуме накоплен достаточно большой материал исследований по определению нашего феномена, механизмов и специфики проявления его в научной и профессионально-педагогической вузовской деятельности по развитию и совершенствованию опыта социального взаимодействия, но при этом надо отметить все еще не достигнуто единство в толковании

этой сложной, комплексной, интегративной педагогической категории ни по содержанию, ни по структуре, ни по формам и механизмам.

Пятым требованием к проектированию «Модели» мы считаем требование через блок и их компоненты в структуре будущей «Модели» отразить сущность формирования опыта социального взаимодействия (как межличностного, так и межгруппового), осуществляемого в процессе воспитания, обучения и развития обучающихся. В проектирование компонентов должны быть включены основные виды социального взаимодействия, их сущность, содержание, структура, т.е. должно найти воплощение в «Модели» все понятийное поле социального взаимодействия (А.В. Конауров) в создаваемом нами проекте «Модели».

Шестое требование относится к обоснованию теоретического и практического отражения в проектируемой модели двух процессуальных комплексных процессов – 1) *нахождение* и 2) *обоснование* интегративной связи в педагогическом процессе воспитания, обучения и развития будущих специалистов по формированию опыта их социального взаимодействия в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды, обосновывая это, **во-первых**, тем, что социальное взаимодействие – фундаментальная база функционирования всего общества; **во-вторых**, в его основе лежит духовное начало и принцип понимания не только человеческого поведения, но и его значения, **в-третьих**, изменяющаяся культурно-образовательная среда – это среда профессионально-личностного саморазвития обучающихся.

Седьмое требование к проектированию «Модели» заключается в том, что на основе общего научного анализа, моделирования, изучения проектирования и конструирования Моделей в диссертационных исследованиях, близких нам по теме, учитывая положительный опыт и выявленные нами упущения и недостатки, мы сориентировались включить в проект своей «Модели» пять блоков: **целевой, концептуальный (теоретико-методологический), когнитивно-содержательный, критериально-диагностический и результативный**. Таким образом, теоретически и практически целеустремленная концепция проектирования, разработанная нами для создания «Модели формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде» позволяет перейти непосредственно к ее детализации с раскрытием и обоснованием всех структурных блоков и их компонентов, речь о которых пойдет в следующих параграфах.

3.2. Моделирование процесса формирования опыта социального взаимодействия обучающегося (курсанта) вуза в изменяющейся культурно-образовательной среде

Проектирование и конструирование процесса формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде детерминированы требованиями, разработанными и уже изложенными выше в исследовании и которым мы собираемся следовать в конструировании её блоков на основе разработанной теоретически и методически обоснованной **процессуально-компетентностной модели**, включающей блоки: *целе-*

вой, концептуальный (теоретический и технологический), когнитивно-содержательный, критериально-диагностический, результативный и их компоненты (схема 13).



Схема 13. Модель формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза

Раскрытие сущности блоков и их компонентов в «Модели» начнем с первого – целевого блока. **Целевой блок** «Модели» должен отражать решение проблемы исследования по повышению эффективности дальнейшего формирования и развития опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде.

Решение этой проблемы обусловлено целью высшего профессионального образования. В постиндустриальном обществе **цель высшего профессионального образования** – *воспитание духовно-богатой, нравственно зрелой, интеллектуально развитой, максимально профессионально подготовленной личности с богатым творческим потенциалом и деятельностными способностями; знания, умения, навыки – уже не цель, как в индустриальном обществе, а средства формирования востребованного временем XXI века социально-активного, толерантного человека с обогащенным опытом социального взаимодействия, умеющего работать в «команде», способного добиться максимальных личных успехов во всех сферах жизнедеятельности и способствовать успеху развития социума.*

Специфика решения этой задачи заключается в том, что цель носит интегративный, сложный характер, так как,

во-первых, формирование субъективного опыта социального взаимодействия должно быть предусмотрено и осуществляться на основе философских, социологических, психологических, педагогических трактовок социального взаимодействия при его формировании;

во-вторых, опыт социального взаимодействия формируется в педагогическом процессе, исходя из содержания, технологии, форм и методов при интегративном использовании в нем культурно-образовательной среды вуза на макро- и микроуровне с ее возможностями максимальной степени воздействия на накопление, усвоение, развитие и совершенствование этого опыта каждым студентом в личностном, профессиональном и общественном контекстах;

в-третьих, формирование опыта социального взаимодействия курсантов в изменяющейся культурно-образовательной среде должно учитывать его сложность, многофакторность, противоречивость в условиях мирового кризиса, охватившего все сферы общественной жизни и отражающегося на воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения под воздействием обострившейся идейно-политической информационной войны, лживой пропаганды идеологов информационных центров монополярного мира, к сохранению которого стремятся США и его сателлиты, стремящиеся ввергнуть человечество в атмосферу невиданных масштабов психологической войны, ведущейся не ради прогресса человечества, а ради господства над ним и насаждения идеологии и лжедемократии американского государства, стремящегося управлять всеми странами и народами мира. Это свидетельствует об актуализации задачи формирования социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде, о возрастании значимости взаимосвязи с ней воспитания и обучения будущих специалистов, способных противостоять негативным тенденциям и стать во главе мирного безконфликтного сотрудничества, взаимодействия с другими людьми, народами, странами, со всем миром. Формирование опыта социального взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, основанном на положительном влиянии современной изменяющейся и противоречивой по своему воздействию культурно-образовательной среды, целеустремленно использованной во имя счастливого будущего подрастающего поко-

ления, безопасности и общественного прогресса, может быть основой безопасности и мира для людей всей планеты.

Концептуальный блок, целью и задачей которого является обоснование теоретико-методологической базы проектируемой «Модели» на основе коренным образом обновленной методологии педагогической науки постиндустриального этапа ее развития, включающий теорию педагогической парадигмальности (педагогическую парадигму, деятельностьную парадигму образования и образовательную парадигму), компетентностный подход в интегративной связи с личностно-ориентированным, культурологическим, онтологическим, аксиологическим и рефлексивным подходами в их осмыслении с позиций философских, социологических, психологических, педагогических и культурологических инновационных концептуальных идей формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в современной изменяющейся культурно-образовательной среде.

Первым компонентом концептуального блока «Модели» является **педагогическая парадигма**, обусловленная общенаучной парадигмой современного этапа научно-технической революции.

Парадигма (от греческого *paradeigma* – пример, образец) – это 1) понятие, используемое в античной и средневековой философии для характеристики взаимоотношений духовного и материального мира; 2) теория (или) модель постановки проблемы, принятая в качестве образца решения исследовательских задач [344, с. 477]. Основатели этого термина в науке – немецкий философ Г. Бергман (1840-1904), предложивший понятие «парадигма» для нормативной методологии, и американский физик и историк Т. Кун (1922-1996).

«Парадигму следует рассматривать не просто в качестве ведущей теории, а в качестве целого мировоззрения, в котором она существует вместе со всеми выводами, совершаемыми благодаря ей» [287, с. 3]. Это дает основание определить парадигму в качестве высшей по отношению к другим категориям научного познания: следовательно, остальные науковедческие категории становятся подчиненными категории «парадигма». Парадигмы делятся на общенаучные и парадигмы отраслей отдельных научных знаний. Теория парадигмы в педагогической науке России осмысливалась и начала развиваться несколько позже, чем на Западе. Ученые-педагоги России внесли свой вклад в ее развитие. Однако в определении педагогической парадигмы **одни из них** (Б.М. Бим-Бад, В.В. Краевский, Н.Я. Коршунова и др.) отмечали *ее общенаучный характер; другие* (Е.В. Бондаревская, Г.Б. Каретов, З.В. Равкин, В.В. Сериков) *расширяли её объем, вменяя педагогической парадигме решение как проблем педагогической науки, так и практики; третьи* (Г.Х. Валеев, Н.А. Лызь) *вообще отрицали научную педагогическую парадигму, а утверждали самостоятельность парадигмы образования и образовательной парадигмы в педагогической теории и практике.*

Таким образом, можно убедиться в том, что в современном мире значимым фактом, актуальной задачей становится исследование теории педагогических парадигм. Диссертанту импонирует современное определение общенаучной парадигмы А.А. Савотиной: **«Парадигма – это ведущая теория науки (базовый подход) и высшая по отношению к другим категория научного познания,**

основанная на бинарных оппозициях, принятая в качестве образца постановки и решения проблем в течение определенного исторического периода, фиксированная в учебниках, научных трудах и признаваемая научным сообществом, независимо от отрасли знания» [287, с. 3].

Парадигма в классическом понимании, как можно было убедиться исходя из вышеизложенного, *задает образец решения научной проблемы.*

Смена общенаучных парадигм и парадигм отдельных отраслей научных знаний – явление довольно редкое, связанное с научно-техническими революциями. В.Н. Турченко считает, что на протяжении многих тысячелетий в истории человечества сменилось лишь две педагогические парадигмы: *традиционная* и *новая, информационная педагогическая парадигмы*. Однако история человечества имеет в своем развитии множество этапов. И на каждом из них на базе парадигмы отрасли педагогических знаний возникали, развивались и отмирали различные парадигмы образования и образовательные парадигмы, обусловленные определенным этапом развития человеческого общества [336, с. 80]. Он же утверждает: «Решающее значение для преодоления кризиса образования в любой стране, а в современной России в особенности, имеют не финансы и материально-техническая база, а новые идеи, сконцентрированные в принципах соответствующей парадигмы» [336, с. 80].

В свете вышеизложенного методологического подхода переходим к современным формулировкам первого компонента теоретического блока «Модели» – к педагогической парадигме, на раскрытой уже теоретико-методологической основе, которая будет реализована при формировании опыта социального взаимодействия будущих специалистов в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза.

Структуру парадигмальности можно отразить в аспекте взаимообусловленности, взаимозависимости и взаимосвязи общенаучной парадигмы с обусловленной ею парадигмой педагогической отрасли знаний, являющейся базисной основой парадигмам образования и образовательным парадигмам, господствующим на различных этапах историко-педагогического развития общества, отдельных стран и государств.

Таблица 9

Теории парадигмальности в педагогической науке
Общенаучная парадигма
Парадигма педагогической отрасли знаний
Парадигма образования
Общественная парадигма

Формулировка общенаучной парадигмы уже дана в предшествующем тексте.

Парадигма педагогической отрасли знаний – это совокупность теоретических, методологических и других установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которым руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогической проблемы [27, с. 226].

Но новая педагогическая парадигма – это, прежде всего, нацеленность на деятельностный характер воспитания, обучения и развития обучающихся при реализации системно-деятельностного и компетентностного подходов в решении теоретических педагогических проблем. Особенностью новой педагогической парадигмы является интегративное сочетание философских, социологических, психологических, культурологических и педагогических научных знаний, при интегративном сочетании компетентностного подхода с другими. «Но рядовому педагогу трудно разобраться в специфике выдвигаемых учеными различных названий педагогической парадигмы: *деятельностная* (И.Я. Кузьмин, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков и др); *компетентностная* (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, А.В. Хуторской); *человековедческая* (Е.В. Васильева); *гуманная* (Е.В. Бондаревская); *сетевая* (Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, В.А. Тестов). В каждой из перечисленных названий парадигм отражены ее отдельные специфические аспекты» [218, с. 77].

Наиболее распространенным ее названием является *деятельностная (компетентностная) педагогическая парадигма*. (А. М. Новиков). В своей монографии «Постиндустриальное образование» он отмечает, что на индустриальном этапе развития педагогики и образования ведущей была знание-ориентированная, знание-центричная парадигма. В условиях перехода к постиндустриальному информационному этапу она вступила в полосу кризиса как концептуальная идея педагогики и образования и стала интенсивно развиваться и становиться главенствующей компетентностная (деятельностная) парадигма [229, с. 23].

Парадигма педагогической отрасли знаний постиндустриального этапа развития общества – это совокупность инновационных теоретико-методологических основ, установок, ценностей, принятых научным сообществом, которыми ученые-педагоги и педагоги-практики руководствуются в качестве образца (стандарта, модели) при решении научно-педагогических и научно-практических проблем; определенный набор предписаний (регуляторов), отражающих требования общества и государства к педагогической теории и практике, нацеленной на воспитание деятельностной, всесторонне развитой, социально-активной личности с высоким уровнем развития интеллекта и духовно-нравственных качеств, обусловленных формированием в процессе воспитания и обучения комплексом социальных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС.

Именно новая парадигма педагогической отрасли знаний обуславливает современные парадигму образования и образовательную парадигму, соответствующих историко-педагогическому этапу развития педагогики и образования.

Парадигма педагогической отрасли знаний откорректирована новыми элементами в своей теоретико-методологической основе под влиянием перехо-

да России в постиндустриальную эпоху развития педагогической науки и образования, позволяя нам представить новое образование информационного периода, востребовавшее научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценить ее, изменить категории при необходимости движения от абстрактного к конкретному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции познания [229, с. 49].

Речь идет, в первую очередь, не об образовании «на всю жизнь», а об «образовании через всю жизнь», о парадигме педагогики образования, в корне изменившей сущность образованности в постиндустриальном обществе. Суть ее А.М. Новиков определяет как «способность общаться, учиться анализировать, проектировать, выбирать, творить» [229, с. 49].

Если изобразить в схеме парадигму образования наших дней, то она будет выглядеть так:

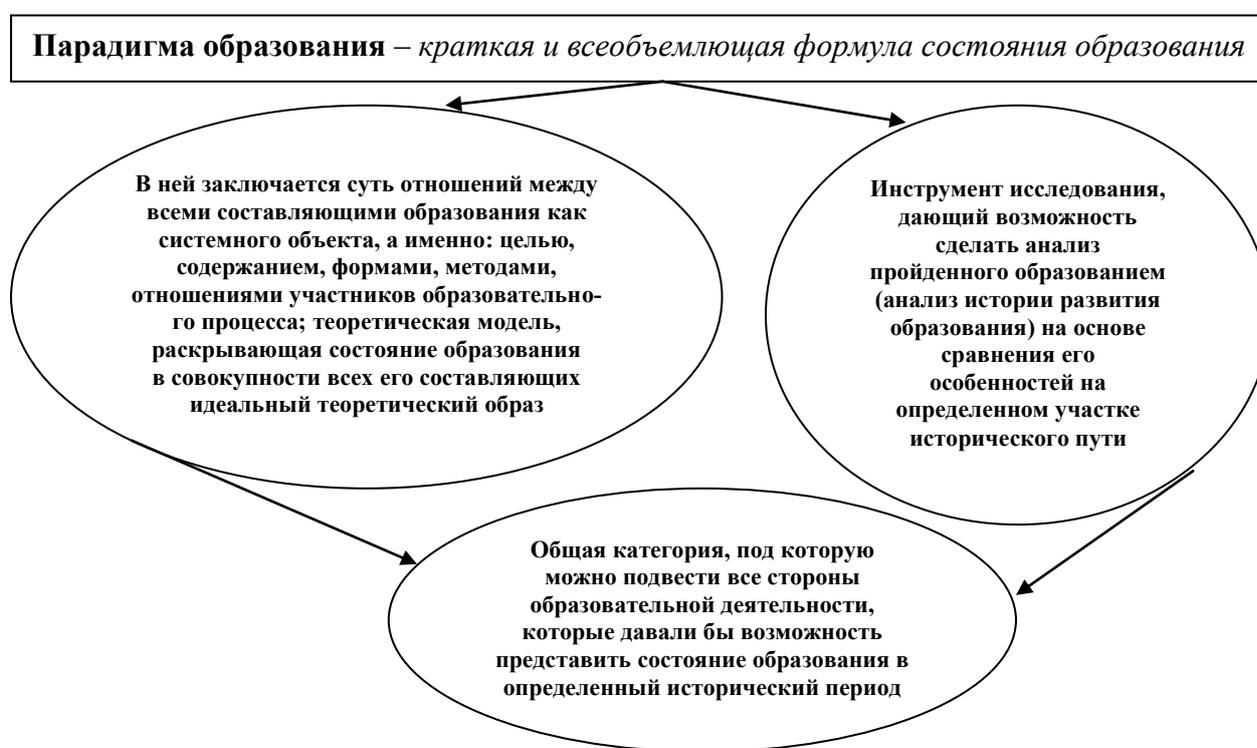


Схема 14. Структура парадигмы образования

Идеальный теоретический образ парадигмы образования необходимо превратить в педагогическом процессе, проходящем в органической взаимосвязи с изменяющейся культурно-образовательной средой при формировании опыта социального взаимодействия обучающихся, в продуктивную педагогическую деятельность в условиях реализации в ней проектируемой «Модели». А для этого необходимо раскрыть сущность еще одной важнейшей категории системы педагогической парадигмальности – **образовательной парадигмы**. Диссертант при этом исходит из того, что инновационная педагогическая тео-

рия, особенно ее ведущая категория «*научная педагогическая парадигма*» представляет собой базисную методологическую, технологическую и методическую основу сущности проектирования.

Парадигма образования, основанная на базе инновационной базисной концепции педагогической парадигмы и парадигмы образования, представляет собой как бы теоретическое проектирование, разработку образца (стандарта, модели) реальной педагогической действительности, анализ ее сущности. Н.А. Савотина отмечает: «Проектирование в сфере образования обращено на педагогическую реальность в ее живом протекании, поэтому для его успешного осуществления важно соотнести теорию с практикой, представить теорию в практике, сделать акцент на теории. Обозначенная процедура связана не только с неоспоримой необходимостью сделать практику теоретически разумной и теоретически нагруженной, т.е. научно-ориентированной. Перед педагогами-проектировщиками стоит задача постоянной верификации теории, т.е. соотношения с современной практикой образования.

Методологический смысл поставленной задачи – проверка теории на работоспособность; практический – устранение зазора между теорией и практикой [287, с. 11].

На наш взгляд, сущность компетентностной (деятельностной) образовательной парадигмы наиболее глубоко раскрыта А.М. Новиковым. Об объективной закономерности и необходимости перехода к новой деятельностной образовательной парадигме он пишет так: «*Переход от образовательной парадигмы индустриального общества означает, в первую очередь, отказ от получения образования как готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средство построения личной карьеры*» [229, с. 50].

Названный выше автор **компонентами компетентностной (деятельностной) образовательной парадигмы** называет *ценности, мотивы, нормы, цель, позиции участников учебного процесса, формы, методы, контроль и оценки качества обучения, воспитания и развития обучающихся.*

Структурная форма образовательной парадигмы, согласно концепции А.М. Новикова, такова:

Таблица 10.

Структурные компоненты образовательной парадигмы
(по теории А.М. Новикова)



Детализируя свою концепцию деятельностной парадигмы, А.М. Новиков сопоставляет традиционную образовательную знание-ориентированную парадигму и деятельностную образовательную парадигму в таблице.

Смена парадигм образования

Компоненты парадигмы	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	– образование для общественного производства	– образование для самореализации человека в жизни, для личной карьеры; – образование в интересах общества; – образование для производства.
Мотивы	– учение обучающихся как обязанность; – деятельность педагогов как исполнение профессионального долга.	– заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; – заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними.
Нормы	– ответственность за обучение обучающихся несет педагог; – авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требуя от обучающегося дисциплины и усердия.	– обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; – авторитет педагога создается за счет его личностных качеств.
Цели	– направленность учения на приобретение научных знаний; – учение в молодости как «запас на всю жизнь».	– направленность учения на овладение основами человеческой культуры и, в том числе, компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.); – учение в течение всей жизни.
Позиции участников учебного процесса	– педагог передает знания; – педагог над учащимися.	– педагог создает условия для самостоятельного учения; – педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство.
Формы и методы	– иерархический и авторитарный методы; – стабильная структура учебных дисциплин; – стабильные формы организации учебного процесса; – акцент на аудиторные занятия под руководством педагога.	– демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; – динамичная структура учебных дисциплин; – динамичные формы организации учебного процесса; – акцент на самостоятельную работу обучающихся.
Средства	– основным средством обучения является учебная книга.	– учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационной телекоммуникативных систем и СМИ.
Контроль и оценка	– контроль и оценка производится преимущественно педагогом.	– смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.

Исходя из данных таблицы, А.М. Новиков сформулировал, опираясь на раскрытие сущности новой деятельностной образовательной парадигмы, **три основные цели образования:**

1. *Создание условий для овладения личностью истинно человеческой, в том числе профессиональной деятельностью для включения человека в общественно-полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем для каждого отдельного человека его образование выступает в трех ипостасях:*

– как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности;

– как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается и будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

2. *Воспитание граждан – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении, обладающих чувством гражданской ответственности за свою жизнь и жизнь своей семьи, за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира.*

3. *Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономической, социальной, культурной и других сферах в квалифицированных специалистах, соответствующих гуманитарному, социальному и научно-техническому прогрессу, обладающих общим и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью» [229, с. 52].*

Мы специально столь подробно остановились на концепции деятельностной образовательной парадигмы нашего времени, разработанной А.М. Новиковым, и обосновании целей постиндустриального общего и профессионального образования на основе реализации её в педагогическом процессе: данный автор отразил в своих научных положениях не только влияние реализации образовательной парадигмы на сегодняшний день, но и обосновал тенденции, ведущие в будущее изменения педагогического процесса, подчеркнув при этом, что преимущество целей образования в условиях перехода к его постиндустриальному периоду развития потребовало и неустанно будет требовать вновь переосмысления многих позиций во всем учебно-воспитательном процессе – «*в целях, содержании, формах, методах и средствах обучения и воспитания, в переосмыслении роли личности педагога общеобразовательной и профессиональной школы, требований к его уровню общего и профессионального развития и т.д.*» [229, с. 53].

Нельзя не отметить и того, что обусловленные им теоретические и практико-ориентированные положения, раскрывающие основы педагогической теории и практики сложного периода перехода российского общества от индустриального и постиндустриальному этапу развития, нашли воплощение как в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации», так и в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Некоторые из выводов указанного нами автора созвучны с утверждениями аналитического доклада «Будущее высшей школы России: экспертный взгляд. Фор-

сайт-исследование – 2030». В частности, это такие выводы аналитического доклада как: «Постиндустриальный переход – трансформация производства, общества, образования. Появился феномен – специалист, овладевший «пакетом» квалификаций и способный занять стандартную должность» [230, с. 15]; «Смена единиц экономической деятельности приводит к уходу в прошлое «специалиста» как преобладающего типа человеческого капитала. На смену специалисту приходит компетентный работник «транс-профессионал», обладатель гибкой специальности» [230, с. 15]; «На смену освоения специальности пришло междисциплинарное образование, формирующее потребность не столько применять полученные знания, сколько создавать новое за счет мышления и коммуникации» [230, с. 15]; «Система высшего образования не готова «широким фронтом» перейти на гибкие специальности и продуцировать компетентных работников. Ограничением выступает сама высшая школа, в которой недостаточно преподавателей – носителей таких компетенций, имеющих опыт разработки и реализации исследовательских, инновационно-технических, предпринимательских, социальных и иных проектов» [230, с. 16].

Как видим, из вышеизложенного вытекает вывод о том, что многие изменения в образовании, отражающие педагогическую инновационную науку, устремлены у А.М. Новикова и в день сегодняшний, и в день грядущий. Но реализации высшего образования на новой теоретической и практико-ориентированной основе – еще далеко не решенная проблема по целому ряду причин: **во-первых**, явно еще не сложившейся новой концепции педагогической науки, требующей значительно углубить и расширить как ее теоретико-методологический «багаж», так и практико-ориентированную направленность инновационных исследований; **во-вторых**, необходимо обеспечить выход из кризиса, в котором находится высшее образование; **в-третьих**, без качественной теоретической, технологической, методологической и организационно-технической подготовки преподавателей вуза к переходу на инновационный режим теоретически оснащенной практической педагогической деятельности эту проблему решить невозможно.

И одним из важнейших направлений повышения качества подготовки преподавателей вуза к более интенсивному ходу модернизации высшего профессионального образования является осмысление, освоение и практическое использование в педагогической работе новой деятельностной парадигмы – компонента концептуального блока нашей проектируемой «Модели», теоретические основы которой сейчас и излагаются.

Весьма интересную, содержательную и принципиально новую интегральную концепцию образовательной парадигмы разработал и обосновал В.Н. Турченко.

Отмечая, что из кризиса российского образования важнейшим условием выхода является утверждение в теории и переход в практической педагогической деятельности к новой образовательной интегративной парадигме, он объясняет: «В данном случае представлена методологическая рефлексия наиболее сильных, экспериментально подтверждаемых теоретических решений, в срав-

нении с «нормальной» наукой и массовой образовательной практикой. Поскольку речь идет, как было показано выше, об исключительно сложном, многомерном объекте, изучаемом с позиций многих наук, постольку его парадигма многомерна и может быть отражена, по крайней мере, в трех измерениях: фундаментальном, социально-экономическом и педагогическом» [336, с. 80].

Автору данного исследования импонирует такая трактовка сущности новой интегративной парадигмы образования тем, что актуализирует в целом решение проблемы социализации подрастающего поколения в процессе образования на основе развития, углубления и совершенствования социального взаимодействия обучающихся и особенно повышения качества их личностного опыта на базе интеграции общего и профессионального образования [336, с. 81].

«Новый путь воспитания и обучения в системе высшего образования, – утверждает В.Н. Турченко, – предполагает интенсификацию, т.е. получение более высоких качественных результатов, освоение большего учебного материала при сокращении затрат на единицу труда учащихся и педагогов, а также удельных материальных затрат на единицу непрерывного повышения качества всех сторон образовательной деятельности за счет укрупнения педагогических единиц, введения новых технологий обучения, компьютеризации, а также за счет более полного использования производственного и педагогического потенциала учащихся и педагогов» [336, с. 82].

Педагогическому измерению парадигм образования с позиций диалектического подхода характерно то, что лучший результат достигается тогда, когда образовательный процесс перерастает в непрерывное самообразование, а сам ученик, по мнению В.Н. Турченко, «становится самодетерминирующим субъектом, сознательно формирующим себя как личность. Особое значение с точки зрения взаимодействия личности и общества имеет принцип превращения ученика из объекта воспитания в субъект, активно преобразующий природную и социальную среду, и тем самым творящего самого себя» [336, с. 87].

Среди всех принципов новой парадигмы образования в работе у В.Н. Турченко ключевое значение имеют соединение производительного труда с обучением и научно-поисковой деятельностью, превращение образования в универсальную сферу общественной жизни, специфика которой заключается в том, что её основная цель – производство человека, а производство вещей – лишь средство достижения цели [336, с. 88].

Диссертанту импонирует в этой концепции В.Н. Турченко то, что важнейшее значение в образовании придается воспитанию и социализации личности, в которой ведущее место отводится формированию опыта социального взаимодействия обучающегося в педагогическом процессе, который тесно взаимосвязан с изменяющейся культурно-образовательной средой.

Речь идет о новой стратегии образования как долгосрочной программе основных действий, направленной на достижение четко обозначенных определенных образовательных целей. Стратегия образования подчинена стратегическим целям государств, т.е. ее выбор подчиняется задаче максимально способ-

ствовать достижению этих целей: цели образования должны соответствовать высшим целям государственной политики.

С этих позиций есть смысл ознакомиться с парадигмами стратегии образования в концепции В.Н. Турченко (таблица 12) [336, с. 87].

Таблица 12.

Парадигмы стратегии образования

Принципы	Консервативно-эволюционная	Прогрессивно-революционная
Взаимодействие с обществом	Адекватное отражение жизни	Творческое преобразование жизни
Взаимосвязи с потребностями общества	Реакция на изменяющиеся потребности	Формирование новых потребностей
Отношение к ценностям	Потребление материальных и духовных ценностей	Создание материальных и духовных ценностей
Способ адаптации	Адаптация личности к требованиям производства	Адаптация производства к требованиям гармоничного развития личности
Технологические решения	Ориентация на устоявшиеся технологии	Ориентации на создание новых технологий
Тип финансирования	«Остаточный принцип»	Приоритетное финансирование и развитие самофинансирования
Динамика развития	Предотвращение выхода из точки бифуркации	Содействие выходу из точки бифуркации

Мы выражаем полное согласие с содержанием принципов стратегии консервативно-эволюционной парадигмы, согласны и с принципами новой, постиндустриальной образовательной парадигмы в таблице 12 В.Н. Турченко. Однако не согласны с ее названием – «прогрессивно-революционная», полагая, что революционный слом структуры образования, уничтожение накопленного опыта, отказ от прогрессивных явлений в преемственности в сфере педагогической науки и образования противоестественен. Ее путь в дальнейшем, на наш взгляд, должен быть интенсивно-эволюционным.

В.Н. Турченко отмечает необходимость синергетического подхода к образованию в изменяющейся социально-образовательной (а, значит, и в культурно-образовательной) среде.

Такой подход к оценке роли образования в современном мире означает то, что модернизация и реформирование высшего образования должно в первую очередь решать проблему формирования социально-активной личности, а формирование ее обусловлено уровнем освоения теории и практики социального взаимодействия, накоплением и совершенствованием его опыта в учебно-воспитательной работе каждым будущим специалистом. Именно поэтому так подробно описывается в исследовании этот компонент концептуального блока, признанный решающим фактором повышения качества высшего профессионального образования.

Необходимость актуализации процесса социализации обучающихся, формирование опыта их социального взаимодействия особенно подчеркнуты

Дж. Равеном. В «портрете» типа личности нашей эпохи он соотносит компетентности не с образованием как таковым, а именно с обществом (его структурой и процессами), типами социальности и с мотивациями социального действия человека, выделяя при этом около 40 компетенций [272, с. 80].

Важно отметить, что формирование социальных компетенций базируется на знаниях и умениях, обуславливающих формирование таких личностных качеств студента, как «готовность», «способность», «ответственность», «уверенность в действиях и социальном поведении», «приверженность инновациям и вера в их эффективность», что остро востребовано в современном, динамично-изменчивом и остроконкурентном мире, идущем через борьбу противоречий от монополярного к полиполярному мировому устройству. И эти качества на базовой основе, установках, ценностях и нормах новой образовательной деятельности педагогической парадигмы необходимо сформировать у будущих профессионалов в педагогическом процессе при реализации «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде» – «Модели», которая проектируется в данном педагогическом исследовании. Это особенно важно в связи с тем, что *новая педагогическая образовательная парадигма, во-первых*, основной компонент методологии педагогики; *во-вторых*, именно ею обусловлены такие методологические подходы к проектированию нашей «Модели», как компетентностный, личностно-ориентированный, культурологический, антологический, аксиологический и рефлексивный; *в-третьих*, нельзя не учитывать и того обстоятельства, что два десятилетия модернизации и реформирования российского высшего образования не привели к желаемому и востребованному результату в повышении качества подготовки будущих специалистов. А причиной этого являются «нетронутые системообразующие основания традиционной образовательной парадигмы уходящего индустриального общества, ее принципы, уклад жизни образовательных учреждений (по новому закону – организаций), педагогические технологии, нормативные основы в виде учебных планов и программ (пусть и модульного типа) и самое главное – тип наследования социального опыта. Новое, накладываемое на доминирующие педагогические «скрепы» традиционной образовательной парадигмы, рано и чуть позже ассимилируется со старым на всех уровнях образования, не приводя к ожидаемому росту его качества» [55, с. 3].

Все это заставило подробнейшим образом остановиться на теоретико-методологической и практико-ориентированной основе новой деятельностной образовательной парадигмы, потребность в теории и практической реализации которой в аспекте проектирования и конструирования «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде» востребована в наши дни.

Следующими компонентами теоретического блока «Модели» являются методологические подходы.

Безусловно, компетентностный подход – один из важнейших теоретических компонентов проектируемой «Модели». «Компетентностный подход явля-

ется, по сути дела, инновационной моделью, которая «накладывается» на сложившуюся десятилетиями отечественную систему профессионального образования с целью приведения образовательной практики в соответствии с новыми социокультурными реалиями. Этот процесс происходит крайне болезненно, поскольку предполагает обоснование новаторских, методологических, целевых, содержательных, технологических подходов в управлении профессиональным образованием» [30, с. 120].

В последние годы конца первого и начала второго десятилетия XXI века отечественные ученые (педагоги и психологи) (Г.А. Бериулава, М.Н. Бериулава, А.Я. Данилюк, И.Г. Ибрагимов, А.Н. Кондаков, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.А. Тестов, Д.И. Фельдштейн, А.В. Хуторской и др.) самое серьезное внимание уделяют инновационному этапу развития образования в информационную эпоху, подчеркивают значимость обновления его методологических основ, а компетентностный подход рассматривают как интегративный, межпредметный, комплексный, системный, ориентированный на результативно-деятельностную направленность, включающий в себя и другие подходы в образовании. Его определение в ходе исследований становится все более глубоким и размеренным: *«Компетентностный подход – это теоретико-методологическая стратегия процесса и результата осмысленного и осознанного усвоения обучающимися компетентностей, включающих внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, законов и закономерностей объективного мира, процесса его познания, овладение социальным опытом, накопленным человечеством, «вхождения в культуру», овладения систематизированными знаниями, умениями и навыками практического использования ключевых общекультурных, общеобразовательных, межпредметных и предметных компетенций; формирование ценностных отношений и ценностей, ориентаций и на их основе метакачеств, необходимых в личной, профессиональной и социальной жизни новому человеку XXI века»* [208, с. 157].

Из приведенных выше теоретических положений вытекает весьма важный вывод для проектирования и конструирования нашей «Модели»: компетентностный подход обуславливает широкие возможности совершенствования социализации обучающихся в учебно-воспитательном процессе на основе совершенствования формирования опыта социального взаимодействия в органическом единстве внутренней и внешних культурно-образовательных сред вуза, качественно изменившихся в период перехода к постиндустриальному этапу развития педагогики и образования.

Формирование компетентностей основано на компетенциях. Накопление опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся образовательной среде через деятельность и общение в условиях органического единства аудиторской и аудиторной работы значительно возросло в наше время, когда ориентиром молодежной политики в вузе является формирование современного специалиста высшей квалификации, обладающего должным уровнем профессиональной и общекультурной компетентности, комплексом профессиональных и личностно-значимых качеств, твердой социально-ориентированной жиз-

ненной позицией и системой социальных, культурных и профессиональных ценностей. Все вышесказанное направлено на формирование и развитие гармонично развитой личности, сочетающей качества научной и профессиональной добросовестности, высокой гражданственности, патриотизма, содействия самоопределению личности [354, с. 82].

Таким образом, реализация теоретико-методологических основ компетентного подхода в процессе формирования опыта социального взаимодействия обучающихся является важнейшей задачей современного педагогического процесса, способствующей повышению качества подготовки будущих специалистов как в личной, профессиональной, так и в социальной его жизни, выступая в интеграции с другими подходами.

Важное методологическое значение в аспекте проектирования «Модели» имеет **личностно-ориентированный подход** в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде. По мнению многих ученых, практиков педагогической деятельности в наши дни востребованы результаты высшего образования в форме способностей будущих специалистов к профессиональной, научной, социальной и личной жизнедеятельности в типовых и нестандартных жизненных ситуациях. В этой связи главная цель подготовки будущих специалистов состоит в развитии их способностей самим получать знания в течение всей своей жизнедеятельности. Поэтому приоритет в подготовке обучающихся отдается развитию их субъектности, что импонирует необходимости использования личностно-ориентированного подхода. **Субъектность** рассматривается автором исследования в качестве способности студента осуществлять свою социальную (культурно-образовательную) деятельность, самостоятельно формулировать цели в социальном взаимодействии, осознавать мотивы, конструировать действия и определять их соответствие спроектированной цели в учебно-воспитательном процессе вуза.

Весьма кратко, но по существу С.Л. Рубинштейн подчеркивал в своих исследованиях, что *субъектность* формируется тогда, когда внешние условия действуют через посредство внутренних, а активность проявляется через личностный опыт каждого [282, с. 11].

В.А. Петровский подчеркивал объективную связь между *субъектностью* и *активностью личности*. Активным является, на взгляд В.А. Петровского, не всякий процесс, представленный в деятельности, а лишь тот, который находится в прямой зависимости от субъекта [254, с. 80].

С точки зрения накопления опыта социального взаимодействия субъектная активность формируется как такой вид деятельности, при котором сохраняется целостность, автономность, индивидуальность личности и тем самым обеспечивается возможность накопления знаний, умений, способов действий в социальном взаимодействии с окружающими людьми, ситуациями, социальными явлениями.

Личностно-ориентированный подход обуславливает возможность в учебно-воспитательной работе формировать опыт социального взаимодействия

(студента) на основе развития субъектной активности, осуществления в учебном процессе познавательной деятельности в условиях обеспечения возможности у обучающихся развития субъектности, творчества, проявления креативности в социальном взаимодействии с другим студентом, со студентами группы, с преподавателем. Интериоризованные студентами знания, умения, навыки по образцу не будут развивать творчество обучающихся, успешно формировать опыт социального взаимодействия. У них не будет сформирован опыт готовности использовать знания и умения социального взаимодействия в нестандартных ситуациях; не сформированная способность выявлять разнообразные связи в социальной среде, классифицировать и структурировать данные, обобщать и предвидеть результаты взаимодействия» не разовьется в творческое умение находить новые оригинальные подходы к результативной организации социальных взаимодействий.

В формировании опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся образовательной среде на основе личностно-ориентированного подхода должны быть использованы диалоговые, проблемные и интерактивные формы, методы, приемы и средства воспитания и обучения.

Компонентом концептуального блока «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды» является и **культурологический подход**, сущность и характеристика которого при решении проблемы исследования уже изложены в тексте работы. Важнейшим **компонентом** в концептуальном блоке «Модели» является **онтологический подход** [45, с. 12]. «**Онтологический подход ориентирует педагога-исследователя на осуществление и рефлексии воспитания как процесса жизненной прогностики, в ходе которой происходит самодвижение воспитанника от себя сегодняшнего к себе будущему**» [45, с. 12].

В формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде *онтологический подход* должен использоваться для формирования гуманитарной, гуманистической социальной компетентности будущих специалистов. Эта «компетентность должна осуществляться в онтологической парадигме, – отмечает Д.С. Ермаков, обозначаемой (по Э. Фромму) метафорой «быть» – проживания взаимодействия с миром, когда человек сосредотачивается на содержание жизни» [95, с. 14]. В процессе формирования опыта социального взаимодействия с помощью *онтологического подхода* у обучающихся развивается способность субъектного освоения, самосозидания и продуктивного преобразования отношения к миру, к другим людям, к социуму в целом. Более того, при этом у будущих специалистов будет интенсивно происходить поиск новых решений, а, следовательно, ускоряться процесс формирования опыта их социального взаимодействия. Ведь по своей сущности – *онтологичность* – способность к самоизменению. Реализация теоретико-методологических основ онтологического подхода в учебно-воспитательном процессе вуза способствует тому, что преподаватель и обучающиеся не противопоставляются друг другу как отдельные сущности (субъект и объект), а вступают в субъект-субъектное взаимодействие, при котором обучение

воспринимается как способность удовлетворить широкий спектр потребностей в социальном взаимодействии, в познании его сущности, в овладении его умениями, навыками, разнообразием форм, видов, способов действий, в развитии тех социальных компетентностей, которые необходимо ему сформировать в процессе учебы в вузе, чтобы быть достойным представителем высокого уровня личной, профессиональной и социальной подготовленности в своей жизнедеятельности.

Изложенные концептуальные положения онтологического подхода будут эффективно способствовать интегративному решению формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в современной изменяющейся культурно-образовательной среде.

В ценностном самоопределении будущего специалиста, задающем направленность и мотивированность его профессиональной подготовки в вузе, С.Г. Вершловский выделяет три аспекта: *социально-психологический аспект*, нацеленный на решение вопроса: «Каков он, современный студент вуза, каким должен стать, чтобы соответствовать требованию XXI века?». И в ответе на этот вопрос одно из важнейших требований к будущему специалисту такое: у него в процессе обучения в вузе должен быть сформирован опыт социального взаимодействия в условиях изменившейся и изменяющейся культурно-образовательной среды на современных духовно-нравственных и ценностных основах, глубоких знаниях продуктивного взаимодействия и обучения в социуме. Нельзя не учитывать того, что динамизм формационных социально-политических перемен в российском обществе требует качественного влияния на воспитание, обучение и развитие студенческой молодежи в условиях сложившейся ныне жесткости образовательных институтов общества, ориентированных на успешную личность, на стремление СМИ переключить внимание молодых на материальные ценности; на внушение идеологии индивидуализма; на тлетворное влияние социальных сетей Интернета, мешающих продуктивной социализации обучающихся. «Современные исследования подтверждают тот факт, что ценностный багаж молодежи в настоящее время претерпевает серьезные изменения как по своему содержанию, так и по форме проявления. Они свидетельствуют о том, что и в школьной, и в студенческой среде сегодня достаточно слабо просматривается главный мотив образованного человека, который составляет истинную духовность личности: проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в стране, способность к сопереживанию и заинтересованному диалогу. Общение и интересы молодежи в массе своей укладываются в поведенческую модель, ограничивающуюся целями приземленного прагматизма» [287, с. 3]. Эти же изменения в духовных и жизненных ценностях представителей подрастающего поколения отмечает в своих трудах Д.И. Фельдштейн. По его исследованиям неблагоприятной тенденцией в подростковой среде выступают: обеднение и ограничение живого общения, рост явлений одиночества, отвержения, чувство брошенности и ненужности взрослому миру в начале выхода в этот мир. На первый план выдвигаются волевые и соматические ценностные ориентации (настойчивость, хорошее здоровье, презентабель-

ная внешность) в то время как эмоциональные (чуткость, терпимость, умение сопереживать) занимают последние места в иерархии ценностей [342, с. 12].

Второй аспект в необходимости ценностной направленности образования в вузе по С.Г. Вершловскому – *концептуально-методологический* с ответом на вопрос: «Для чего мы учим?». Преподавателей вуза всегда интересовала и интересует проблема формирования готовности будущих специалистов к жизни, профессиональной деятельности, общественной активности, т.е. показатели его социальной зрелости. В решении этой проблемы на данном этапе социальная зрелость – один из важнейших факторов сформированности опыта социального взаимодействия студента в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды.

Третий аспект усиления аксиологической направленности повышения уровня подготовки специалистов – *дидактико-методический*, связанный с вопросом «Как и чему учить?». Если воспитание и обучение обучающихся будет основано на интересном, востребованном содержании в сочетании эффективных интерактивных форм, методов, приемов и средств обучения с широким использованием ИКТ в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде, то этот аспект проблемы аксиологического подхода будет успешно решен.

(Сущность и особенности методики формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в учебно-воспитательном процессе подробно будут изложены в дальнейшем тексте исследования).

Следующим **компонентом** концептуального блока «Модели» проектируется *рефлексивный подход*.

Если исходить из того, что **рефлексия** – 1) «*внутренняя психологическая деятельность человека, направленная на осмысление своих собственных действий и состояний*»; 2) *осознание человеком самого себя таким, каким он видится другим, как принимается окружающими*; 3) *способность человека сосредоточиваться на самом себе, анализировать и оценивать свою собственную деятельность*» [27, с. 280], то **педагогическую рефлексия** характеризуют так: «*способность учителя дать своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают дети, другие люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. В центре рефлексии педагогической – осознание того, что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действие воспитателя*» [150, с. 130].

Эти определения раскрывают суть рефлексивного подхода в воспитании и обучении студента. Применительно к формированию опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде: это *методологический подход, обуславливающий формирование в процессе его активного, осознанного, целенаправленного взаимодействия и общения с другими студентами, с преподавателем, на основе внутренней психологической деятельности, осмысливание своих собственных действий и состояний, осознание самого себя таким, каким он видится другим, как ими принимается, его*

способность сосредоточиться на самом себе, уметь анализировать свою собственную деятельность, давать ей оценку, быть объективным и толерантным к другим людям.

Выработка рефлексивного мышления – основа продуктивного социального взаимодействия. **Рефлексивный подход** – это и есть *формирование в процессе воспитания, обучения и развития студента его «самости», субъектности, «концепции «Я».*

Успех будущего специалиста в сфере социального взаимодействия, эффективность и результативность общения его обусловлена реализацией в педагогическом процессе рефлексивного подхода.

Таким образом, нами рассмотрены все проектируемые в конструкции «Модели» методологические подходы, входящие в концептуальный (теоретико-методологический) блок «Модели формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза». Остается добавить то, что в условиях сложной, противоречивой и резко изменяющейся культурно-образовательной среды вуза необходимо интенсивно поднимать уровень теоретико-методологической основы учебно-воспитательной деятельности, так как в сложившейся в условиях перехода от индустриального этапа к постиндустриальному этапу высшее образование в России испытывает давление и стремление других специальных институтов и организацией «перехватить» его ведущую роль в воспитании и обучении подрастающего поколения россиян. В аналитическом докладе «Будущее высшего образования в России» это констатируется зримо и весомо. «В сфере производства и трансляции знаний, генерации новых идей, воспроизводства систем ценностей и научного мировоззрения, профессиональной подготовки и личностного развития человека появляются новые «игроки», которые конкурируют с университетами (корпоративные исследовательские, инжиниринговые учебные центры, инновационный бизнес, бизнес в сфере образования и культуры, средства массовой коммуникации, социальные сети и неформальные сообщества и др.). Высшая школа, не выстраивающая особую стратегию (новое позиционирование, новые кооперации, новое содержание и технологии деятельности) проигрывает конкуренцию» [310, с. 17].

Чтобы не проиграть в конкуренции, высшая школа должна стать в первую очередь институтом развития для общества, должна взять на себя роль каркаса «когниивного общества», опережающим образом формировать интеллектуальный потенциал страны для перехода к экономике знаний (исследовательские, проектные, управленческие компетенции и др.) [310, с. 17].

Иначе говоря, миссия высшей школы – быть центром общественного прогресса и готовить поколение специалистов не столько востребованных в наши дни, сколько целеустремленных в будущее и предвидящих его.

3.3. Принципы формирования опыта социального взаимодействия обучающегося вуза в изменяющейся культурно-образовательной среде

Процесс формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде – сложное, комплексное, интегративное явление. И, естественно, возникает вопрос о том, каким образом его организовать, как теоретически обосновать и реализовать в практике педагогической деятельности в вузе и какими принципами (правилами) руководствоваться при этом. Принципы воспитания и обучения возникли на том этапе развития педагогической науки, когда она стала систематизировать опыт педагогической практики и исследовать факторы успешного воспитания и обучения. Принципы не содержат неукоснительных указаний для практической деятельности. Они являются теоретической основой для выработки технологии или методики обучения и воспитания.

В.В. Загвязинский определил *принцип представляющим собой инструментальное, данное в категории деятельности, выражение педагогической концепции и при этом являющимся методологическим отражением познанных законов и закономерностей* [100, с. 67].

На первых началах разработки теоретических основ принципов в образовании рассматривали отдельно принципы воспитания и принципы обучения. Больше всего уделялось внимание разработке принципов обучения: *«Принципы (правила) обучения представляют собой исходные дидактические положения педагогической системы, которые отражают, с одной стороны, влияние законов и закономерностей на обучающегося, а с другой – цели и пути их достижения (особенности) при данном способе обучения»* [248, с. 138].

В приведенных нами определениях принципов речь идет об обучении. А социальная реальность наших дней основана на органическом единстве воспитания и обучения в процессе подготовки в вузах будущих специалистов. Недостаточность теоретических построений, осмысляющих социально-педагогическую ситуацию современного воспитания и обучения отмечается многими учеными-педагогами (Е.А. Александрова, Е.И. Исаев, В.А. Караховский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, С.Д. Поляков, В.И. Слободчиков и др.).

«Принцип – основное исходное положение какой-либо теории, учения, руководящая идея, основное правило деятельности, внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие нормы поведения.

Под принципами педагогического процесса понимается совокупность руководящих идей, определенная система исходных основных требований к обучению и воспитанию, исполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач формирования и развития личности» [23, с. 156].

А.М. Новиков рассматривает в качестве основания классификации принципов учебной деятельности объекты/субъекты – источники нового опыта обучающегося, включая *объективную реальность; педагога; предшествующий опыт обучающегося, и, наконец, самого обучающегося.*

Возникающую систему отношений А.М. Новиков определяет так:

- **НОВЫЙ ОПЫТ** – объективная реальность;
- **НОВЫЙ ОПЫТ** – педагог;
- **НОВЫЙ ОПЫТ** – предшествующий опыт обучающегося;
- **НОВЫЙ ОПЫТ** – сам обучающийся.

Отсюда определяются принципы учебной деятельности:

- принцип наследования культуры (принцип трансляции культуры);
- принцип социализации;
- принцип последовательности;
- принцип самоопределения [228, с. 321].

Все это созвучно с логической и смысловой трактовкой аппарата научного исследования путей решения выдвинутой нами проблемы.

Более того, в своем труде «Основания педагогики» А.М. Новиков, характеризуя систему отношений, на их основе раскрывает и четыре закона педагогики, помогающие нам при их осмыслении определить направление проектирования компонента «принципы» в концептуальном блоке «Модели».

Мы уже освещали эту концептуальную идею А.М. Новикова в другом аспекте. А сейчас мы используем ее применительно к определению выбора принципов проектируемой «Модели».

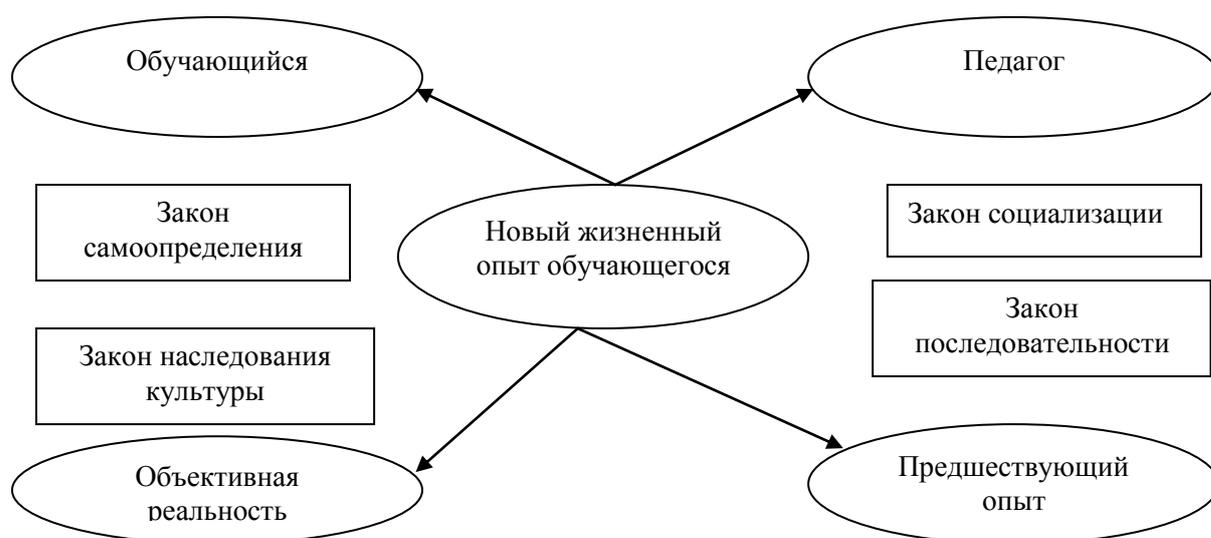


Схема 15. Логика выделения законов педагогики [228, с. 29]

Все предложенные А.М. Новиковым законы педагогики непосредственно касаются нашей проблемы по выбору принципов исследования, способствуя поиску ее эффективного решения.

Например, рассмотрим с этой позиции законы наследия культуры или трансляции ее, так как каждое новое поколение не только наследует культуру, но и развивает, обогащает. При этом закон отражает систему отношений: новый опыт – объективная реальность. Отсюда следует, что новый опыт обучающийся

получает в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза, где проходит обучение и воспитание на основе действия этого закона педагогики. Законы наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества. И ее составной частью, всегда соответствующей историко-педагогическому этапу развития педагогической науки и образования, является изменяющаяся культурно-образовательная среда, включающая значительную часть культуры.

Закон социализации. На его основе реализуются отношения «новый опыт – педагог (педагоги)». «С момента рождения ребенок является лишь потенциальным кандидатом в человека. Человеком он может стать лишь в процессе общения с другими людьми, т.е. в процессе социального общения: сначала с матерью, отцом, братьями, сестрами, с учителями и т.д. Личностью человек не рождается. Рождается индивид, но по своей биологической определенности он является порождением социального мира, изначально обуславливаясь программой, сформированной в социальной среде» (частью которой и является культурно-образовательная среда) [228, с. 30].

Суть закона социализации в том, что только во взаимодействии, в общении с другими людьми человеческий индивид приобретает свою человеческую сущность. И опять фундаментальной базой этого закона является социальное взаимодействие, а становление человека личностью – овладение опытом.

Закон преемственности в педагогике имеет также прямое отношение к теме и проблеме нашего исследования, так как «в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью. Поэтому в процессе формирования опыта социального взаимодействия студента проектирование в «Модели» устремлено на его расширение, углубление и совершенствование с учетом его предшествующего опыта.

Закон самоопределения воплощает отношения «новый опыт – сам обучающийся». «Самоопределение индивида в широком смысле слова рассматривается как основанный на свободном волеизъявлении выбор жизненного пути, своего места в обществе, образа жизни и видов деятельности, а также поведения в проблемных и конфликтных ситуациях» [344, с. 321].

Важнейшее значение для образовательной деятельности по освоению теории и практики социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде имеет самоопределение обучающегося в ней. На современном этапе развития высшего образования система самоопределения студента является одной из острейших проблем его развития. «Если в стимулировании мотивационно-потребностной сферы обучающегося отталкиваться от идеи «Я-концепции», то потребности в самоопределении, в самореализации и т.д. становятся базовыми потребностями для творческого саморазвития человека. Поэтому при разработке любых педагогических систем необходимо создавать условия для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося» [228, с. 33]. За основание классификации системы законов педагогики А.М. Новиков взял новый жизненный опыт, приобре-

таемый обучающимся в каждый конкретный этап его образовательной деятельности. Наш интерес к этому теоретическому инновационному открытию объясняется, **во-первых**, тем, что за основу детерминации и интерпретации выделенных А.М. Новиковым законов педагогики взят опыт обучающихся, который нами исследуется в аспекте его формирования в ходе социального взаимодействия; **во-вторых**, закон исследования культуры тесно взаимосвязан с культурно-образовательным процессом воспитания личности; **в-третьих**, в основе всех четырех законов положен в основу приобретаемый обучающимся новый жизненный опыт, составную важнейшую базовую часть которого составляет исследуемый нами опыт социального взаимодействия: **в-четвертых**, каждый новый этап жизненного опыта логически следует за достижениями предыдущего. С этих же позиций и нами рассматривается развитие опыта социального взаимодействия; **в-пятых**, самоопределение индивида происходит в условиях окружающей его социальной среды. Нами рассматривается процесс социализации, социальной адаптации и индивидуализации студента (развитие его субъектности, «образа Я», «Я-концепции» в условиях социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза).

Таким образом, изложенная А.М. Новиковым концепция образования как развития жизненного опыта дает нам основание полагать, что она основывается на овладении опытом социального взаимодействия как фундамента социального прогресса человечества, а само социальное взаимодействие по своей сущности, содержанию, структуре, изменению тенденций развития в процессе образования обуславливается и определяется изменениями культуры в сфере культурно-образовательной среды и реализации объективно востребованных принципов реализации в педагогической деятельности.

В разработке принципов формирования социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде как компонента «Модели» весьма значительную роль сыграли труды С.Д. Полякова [262, с. 19]. Психолого-педагогические очерки о социально-культурном контексте развития отечественной школы, основы педагогическо-психологической теории социального воспитания. В этих работах, в соответствии с полидисциплинарным подходом и культурно-исторической методологией, исследуются особенности отечественного образования и воспитания на протяжении 1975-2016 годов и делаются прогнозы его развития до 2035 года. С.Д. Поляков акцентирует внимание на влиянии социокультурных контекстов текущего времени на развитие отечественной школы, а также делает попытку разработки основ педагогическо-психологической теории социального воспитания. Автор фундаментально и убедительно обосновывает современную научно-педагогическую ситуацию, формирует базовые понятия теории, разъясняет статистические и динамические аспекты воспитательного взаимодействия, характеризует его организационный и культурный аспекты, реализуемые в педагогическом процессе. С.Д. Поляков отмечает изменения в последние десятилетия эмпирики образовательной реальности, проявляющиеся в трансформации поведения, мышления, отношений обучающихся, противоречивые процессы в динамике позиций и компетентности педагогов, стимулируемые реформами

образования, организационные изменения в образовательных организациях [262, с. 19]. Это подтверждается многими аналитическими научными текстами, обсуждениями и проходящими дискуссиями – Н.Л. Селиванов, М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова, Т.В. Беглова, А.Г. Теплицкая, В.С. Лазарев, Т.А. Ромм, В.Н. Турченко.

Работы С.Д. Полякова обосновывают инновационные идеи педагогически-психологической теории социального воспитания в учебно-воспитательном процессе и тем, что появились новые теоретические конструкты сферы воспитания в процессе обучения, такие, как идентичность, субъектность, полисубъектность, подростковые и молодежные практики, киберсоциализация, эвентопедагогика, уклад, хотя толкование этих понятий по-прежнему остается многовариативным. Отвечает интересам нашего исследования то, что С.Д. Поляков рассматривает социальное воспитание в различных его видах. Как и А.В. Мудрик, он различает социальное воспитание как воспитание в образовательных (воспитательные организации, семейные, религиозные, диссоциальные) учреждениях.

Опираясь на вышеизложенные концептуальные идеи определения сущности принципов как категории педагогической науки, служащей соединением ее с образовательной практикой, нами проектируется использование в «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде» следующих принципов:

1) *принцип направленности воспитания и обучения на формирование опыта социального взаимодействия обучающихся*. Он отражает комплексное решение формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в педагогическом процессе во взаимодействии его с изменяющейся культурно-образовательной средой, внося свой вклад в решение задач образования, воспитания, обучения и развития обучающихся, отражая ценностно-смысловой характер этого процесса;

2) *принцип фундаментальности и научности формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде* связан, прежде всего, с использованием полидисциплинарного подхода к его развитию и совершенствованию на основе современных достижений философии, педагогики, психологии, социологии, культурологии и многих других наук о человеке и социуме.

В связи с расширением понятийного поля содержания и формирования системы взглядов обучающихся на теорию и практику социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде расширяется и содержание опыта социального взаимодействия. Для глубокого осмысления, развития и совершенствования этого опыта, исходя из освещаемого принципа, необходимы не только знания о социальном взаимодействии в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды, но и одновременное освоение системы ценностей, смыслов, определяющих характер формирующегося опыта социального взаимодействия студента, а также наличие умения дать оценку тех или иных действий в процессе взаимодействия и общения в социально-культурном аспекте и, соответственно, выработать собственное активное отношение к происходящей культурно-образовательной ситуации в учебно-воспитатель-

ном процессе. Формирование опыта социального взаимодействия студента, происходящее в органическом единстве педагогического процесса с культурно-образовательной средой, обуславливает и развитие его социально-политического мировоззрения в условиях современной действительности на основе смыслов, ориентированных на глубокое, внутреннее (субъективное) осмысление мировоззренческих знаний и преобразование их в личностно-ценностные убеждения о том, что формирующийся опыт, при продуктивной научно-обоснованной организации взаимодействия и общения, способствует становлению жизнеутверждающего мира обучаемого, при одновременно эффективно свершающихся процессах его социализации и индивидуализации, формировании «образа Я» и «Я-концепции»;

3) *принцип систематичности и последовательности формирования опыта*, в силу которого все содержание образования в его системном и последовательном изучении должно оптимально включаться в учебно-педагогический процесс углубления и расширения опыта при реальной возможности теоретического и практического изложения основ взаимосвязи социального взаимодействия и культурно-образовательной среды по изучаемой проблеме. Таким образом формируется у студента теоретическая база осмысления и принятия правильного практического решения в любой стандартной и нестандартной ситуации взаимодействия и общения;

4) *принцип интегративности*, означающий в педагогической деятельности при решении проблемы формирования опыта социального взаимодействия обучающихся использование анализа, синтеза и обобщения достижений всех отраслей наук, связанных с решением данной проблемы, соединение комплекса их научных положений и идей с практической реализацией формирования желаемого опыта у будущих специалистов в педагогическом процессе с органической взаимосвязью его с внешней и внутренней культурно-образовательной средой вуза;

5) *принцип сознательности, активности и самостоятельности обучающихся при формировании их опыта* на основе развития субъектности, «Я – концепции» и рефлексии в осмыслении и решении проблем взаимодействия и общения друг с другом, с преподавателем при сохранении направляющей роли педагога в этом процессе на базе субъект-субъектных отношений;

6) *принцип сочетания словесных, наглядных, виртуальных и практических, продуктивных проблемно-поисковых и других методов* формирования опыта социального взаимодействия, формирования социальных компетенций обучающихся таких, как контекстные ситуационные задания, кейс-метод, практико-ориентированные тексты, проекты планируемого взаимодействия и общения с учетом культурно-образовательной среды, в которой они осуществляются;

7) *принцип диалогизации*, определяющий, что формирование опыта социального взаимодействия студента путем диалога наиболее эффективно. «Как считают многие ученые, – пишет В.А. Тестов, – понимание возникает тогда, когда есть диалог, поскольку мышление неотрывно от речи. И в этом суть диало-

гического понимания. Понимание неизменно диалогично. Диалогу в обучении всегда уделялось особое внимание, так как восприятие нового материала, его понимание возникает исключительно в процессе общения (диалога). В итоге выясняются вопросы, ранее казавшиеся запутанными. И не только потому, что участники изучают что-то новое, хотя это очень важно. Тут, прежде всего, играет важную роль то, что общение будит мысль, а истина рождается в споре между людьми. В диалоге происходит интеллектуальное взаимодействие между учителем и учениками» [332, с. 6].

Применительно к решению проблемы данного исследования особенно важное значение в процессе обогащения опытом социального взаимодействия имеет применение в воспитании и обучении обучающихся диалогового принципа, так как диалоговое общение – определяющая форма и метод занятий в вузе в целом, а диалоговый принцип формирования опыта социального взаимодействия обучающихся является специфической особенностью решения этой задачи: диалог учит размышлять, осознавать, аргументировать свою точку зрения и позицию, воспринимать и осмысливать точки зрения других участников взаимодействия, ведет к взаимодействию, сотрудничеству, помогает найти компромиссные решения;

8) *принцип ситуативности*, который сводится к отбору стандартных и нестандартных ситуаций социального взаимодействия и общения для использования в педагогическом процессе на лекциях, семинарах, практических занятиях и тренингах со студентами, которым при решении их необходимо проявить наличие различных видов социальных компетенций при анализе проблемы, выдвижении гипотез, аргументации обоснованности принятого решения в любой ситуации в условиях педагогического процесса при любых изменениях культурно-образовательной среды;

9) *принцип сочетания аудиторных, внеаудиторных, а также общекурсовых, общегрупповых и индивидуальных форм и методов воспитания и обучения*, с помощью которых комплексно решается проблема формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде;

10) *принцип педагогической поддержки и педагогического сопровождения* формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде. (Принцип педагогической поддержки разработали О.С. Газман, Н.А. Лебедев, Е.Ю. Шлюбуль, а принцип педагогического сопровождения – Е.Ю. Александрова, Е.Н. Бондаревская, Т.В. Федорова и др.). В условиях все еще продолжающегося кризиса образования, воспитания, обучения и процессов социализации и индивидуализации обучающиеся нуждаются в поддержке, внимании, заботе и помощи преподавателей. Их отношения должны быть субъект-субъектными, воплощающими сотрудничество, взаимное уважение, доверие, взаимопонимание, взаимопомощь и поддержку.

Таким образом, новые концептуальные идеи по законам педагогики по теории социализации, социального воспитания, в основе которых положен опыт формирования социального взаимодействия, помогли нам отобрать принципы формирования опыта обучающихся, востребованные объективными закономерно-

стями утверждающегося этапа развития нашего общества, педагогики, образования с учетом тенденций изменений культурно-образовательной среды вуза.

Следующим компонентом «Модели» являются *функции формирования социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде*. «Осуществляя конструктивно-техническую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это знание о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями учебно-воспитательного процесса, в которых она протекает. Сюда относятся общие функции и принципы обучения и воспитания, функции и принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации» [168, с. 11].

Безусловно, функции формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде при формировании его в процессе воспитания и обучения имеют свою специфику, что и будет обосновано и показано в их отборе и трактовке в «Модели». Отобранные нами **функции** формирования опыта социального взаимодействия студента в культурно-образовательной среде следующие: *адаптивно-средовая функция; функция воспитания и обучения опыту социального взаимодействия, конструктивно-развивающая функция, регулятивно-коммуникационная функция, диагностико-прогностическая функции*. Их назначение и содержание таково:

Адаптивно-средовая функция. Исходя из того, что проблемой исследования является формирование опыта социального взаимодействия в современной изменяющейся культурно-образовательной среде *«как сложном интегрированном понятии, представляющем совокупность образовательно-обучающих и культурно-воспитательных условий, которые отражают политическое и социально-экономическое развитие, отечественные национально-культурные и исторические традиции, состояние духовно-нравственной сферы общества, а также окружают и формируют личность»* [187, с. 19].

Адаптации феноменов субъектности, деятельности, общения в условиях органического единства педагогического процесса в вузе в изменяющейся культурно-образовательной среде присущи: *«для субъектности – ее динамика от субъекта действия к субъекту деятельности и далее – к субъекту жизнедеятельности; для деятельности в социальном взаимодействии, соответственно, – освоение действия, освоение деятельностей, освоение жизнедеятельности как формы своего бытия; для общения – его динамика от ситуативного «случайного» общения к общению как средству построения действий и деятельности и от него – к самоценному общению»* [262, с. 132]. Представляется важным выдвигаемое учеными положение о том, что культурно-образовательная среда – профессионально-деятельностная, управляемая и зависит от насыщенности ее образовательными ресурсами. Качество культурно-образовательной среды, взаимосвязанной с педагогическим процессом, может определяться способностью ее обеспечивать всем субъектам учебно-воспитательного процесса как систему возможностей, связанных с удовлетворением их потребностей и трансформаций этих потребностей в жизненные ценности, что актуализирует процесс лич-

ностного саморазвития. Такое понимание требований к культурно-образовательной среде вуза и адаптации к ней обучающихся лежит в основе практико-ориентированного подхода к формированию опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде. При таком подходе образование в изменяющейся культурно-образовательной среде рассматривается как учебно-воспитательный процесс, осуществляющийся и опирающийся на соответствующую систему ценностей и норм; пространственный континуум, в котором осуществляется воспитание студента, базирующегося на познавательной-гносеологической теории и практике социального взаимодействия с определенной системой действий, деятельности и общения на основе системы нравственных норм и ценностей, востребованной временем.

При реализации этой функции формирования опыта социального взаимодействия обучающихся она является как бы фундаментом средового подхода в социологии, нами уже упоминавшегося в разработке Ш.К. Ханнанова.

Антропологическая модель выражает фактор влияния на человека окружающей среды (в нашем случае речь идет о культурно-образовательной среде).

Экоцентрическая модель включает в себя то, что сам субъект – активный социальный агент формирования и развития социальной среды.

В вузе при взаимосвязи педагогического процесса с культурно-образовательной средой (в широком смысле) создаются при формировании опыта социального взаимодействия обучающихся условия не только для развития их профессиональной культуры, но и для гармонизации интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер личности, социализации и индивидуализации ее, формирования нравственных ориентаций, образов-идеалов в контексте культурно-исторической психологии современного российского сознания [187, с. 20]. Таким образом, *адаптивно-средовая функция* включает оперативную подготовку формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде в условиях динамичных изменений социально-личностной и профессиональной ситуации, жизнедеятельности будущего специалиста, содействия интеграции профессионального, психолого-педагогического, культурологического и социального контекстов решаемой проблемы, создает комфортные условия ускорения процесса адаптации к инновационным требованиям в расширении и совершенствовании формирования опыта социального взаимодействия, порождает атмосферу активности обучающихся, атмосферу благожелательности, творческого вдохновения и утверждения на этой основе ускоренного развития субъектности личности.

Следующей **функцией** является **функция воспитания и обучения социальному взаимодействию студента** в проектируемой «Модели». При формировании опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде важное место принадлежит реализации этой функции. Эта функция обусловлена уже раскрытыми нами противоречиями современного мира, в котором ведется ожесточенная информационная война двух важнейших политических и идеологических взглядов на будущее развитие человечества. Сторонники монополярного мира ведут идеологическую информа-

ционную битву за господство США и насаждение ее «демократии» во всем мире. Прогрессивные силы мира, возглавляемые Россией, ведут справедливую, отвечающую закономерностям общественного развития в современную постиндустриальную эпоху борьбу за полиполярный мир, за истинную свободу и демократию всех стран и народов планеты, за счастье мирной жизни всего человечества, за безопасность и благополучие на земле. Главное орудие сторонников монополярного мира – воздействие на сознание людей, зомбирование подрастающего поколения. В этих условиях не только с позиций педагогической теории, но и с позиций борьбы за социальный прогресс и процветание всех стран и народов нашей планеты актуализируется проблема воспитания и обучения подрастающего поколения землян. Именно поэтому воспитанию и обучению формированию опыта социального взаимодействия обучающихся придается такое огромное значение в современном педагогическом процессе, в условиях сложившейся (особенно внешней) культурно-образовательной среды.

Социальная действительность в современной культурно-образовательной среде должна воздействовать на осуществление учебно-воспитательного процесса в вузе так, чтобы нейтрализовать асоциальные воздействия, провоцируемые не только в ходе информационной войны, но и отдельными группами людей и их представителями и в нашей стране.

В воспитании опыта социального взаимодействия обучающихся в процессе обучения *в зависимости от цели* культурно-образовательные воздействия могут быть *программирующими, стимулирующими, предупреждающими, активизирующими и тормозящими*. **Программирующие воздействия** задают систему мотивов или последовательность действий индивидам; **стимулирующие** направлены на расширение системы мотивации в социальном взаимодействии, побуждают студента к принятию или смене системы установок и отношений. **Предупреждающие воздействия** ставят ограничения к совершению определенных нежелательных действий, деятельности, общений, опасных для самого субъекта и его окружения. **Активизирующие воздействия** целенаправлены на повышение результативности социального взаимодействия. **Тормозящие воздействия** основаны на системе запретов на асоциальные формы поведения, на совершении действий, противоречащих целям воспитания, ценностям и нормам поведения. В ответ на данного вида воздействия в процессе формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде необходим контроль за ее влиянием на обучающихся: отдельные обучающиеся или группы могут положительно реагировать на воздействие, поступать комфортно, но могут и противодействовать, проявляя некомфортность и независимость. Преподаватель должен это видеть, осмысливать и корректировать свое воспитательное воздействие на процесс формирования опыта социального взаимодействия обучающихся.

В зависимости от содержания социальных мер воспитательного воздействия они делятся на *социализирующие, воспитательные, образовательные, ориентирующие*. **Социализирующие воздействия** включают в себя информацию о принятых в обществе на современном этапе его развития установках, ценно-

стях, нормах поведения, эмоциональных и прочих реакциях, на их соблюдении или нарушениях, предрассудках или предубеждениях. **Социальные воздействия** влияют на интересы обучающихся и их ценностные ориентации, идеалы и личностные смыслы поступков. Они в процессе обучения будущих специалистов способствуют передаче общественного опыта социального воздействия во всех сферах жизнедеятельности, тем самым обогащая этот вид опыта обучающихся, так как побуждают их к интериоризации принятой в обществе или группе систем знаков, символов, социальных ориентиров.

Преподаватель в должной мере должен использовать раскрытые разновидности содержания социального воздействия на развитие и совершенствование формирования опыта социального взаимодействия у обучающихся в процессе воспитания, обучения и развития.

Наконец, *по направленности воздействия* на формирование опыта социального взаимодействия обучающихся следует выделить *прямые и косвенные воздействия*. К ним относятся воздействия на социальное окружение индивида и условия его деятельности. Ими необходимо правильно пользоваться, чтобы ускорить и усовершенствовать развитие и накопление опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся современной культурно-образовательной среде, основанной на таких ценностных ориентирах, как *самореализация, самовыражение, саморазвитие, индивидуальность, личностное самоопределение, компетентность в сфере социального взаимодействия, ценности культуры взаимодействия* (ее содержание и качество), а также такие ценности, как *патриотизм, демократия, государство*. При этом, формируя опыт социального взаимодействия, необходимо учитывать и то, что студент в современной изменяющейся культурно-образовательной среде сензитивно относится к собственным жизненным проблемам (получение профессии, создание семьи, сохранение здоровья), но достаточно индифферентно – к общественному мнению и нравственным проблемам жизни общества (политика, преступность, коррупция и пр.). Следовательно, реализуя функцию формирования опыта социального взаимодействия, преподавателю надо учитывать эти особенности личностных свойств современной студенческой молодежи. Среди субъективных свойств личности в процессе формирования опыта социального взаимодействия в условиях современной изменяющейся культурно-образовательной среды ныне актуализируются такие свойства, как *ответственность, самостоятельность, сила воли, чувство собственного достоинства*, но вместе с тем такие субъектные качества, как *духовность, способность к творчеству* слабо осознаются студентами. Необходимость качеств при формировании опыта социального взаимодействия в современной культурно-образовательной среде, чреватой не только изменчивостью, но и противоречиями, является одним из важнейших направлений в решении исследуемой проблемы в педагогическом процессе. Выявленный в работах педагогов и психологов современный портрет студента является и проблемным, и противоречивым, т.е. несовершенным, требующим педагогического внимания и коррекции, основными способами которой является изменение культурно-образовательной среды и качества жизне-

деятельности в ней обучающихся (А.И. Бондаревская) при реализации учебно-воспитательного процесса, акцентированного на решение проблемы исследования [45, с. 10].

При реализации **конструктивно-развивающей функции** при решении проблемы и задач исследования должно осуществляться единство *общекультурного, профессионального и коммуникативного развития личности будущего специалиста* с высоким уровнем опыта социального взаимодействия в современной культурно-образовательной среде. В основу формирования содержания социального взаимодействия должны быть положены идеи его фундаментализации – глубокие и прочные философские, общенаучные, общекультурные, психологические, педагогические, социальные знания и специальные знания теории социального взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности будущего специалиста. Такое понимание конструктивно-развивающего содержания решаемой проблемы способствует пониманию и осмыслению студентами значимости приобретения опыта социального взаимодействия в период получения образования в вузе.

Смыслообразующим фактором формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста является также и развитие личности обучаемых в процессе организации взаимодействия всех обучающихся вузовской подготовки с учетом предшествующего опыта, личных особенностей, специфики учебного материала в конкретной учебно-средовой сфере. На начальных этапах формирования опыта социального взаимодействия в процессе воспитания и обучения в вузе источником общего и профессионального развития является уровень развития личности студента. На последующих стадиях становления и совершенствования опыта развития личности он приобретает определенную целостность и достигает достаточно высокого уровня в теоретическом аспекте, а сам процесс когнитивно-познавательного этапа содержания опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде тесно связан с практическим направлением его формирования.

Практический элемент формирования опыта социального взаимодействия происходит во взаимодействии с другими людьми, в общении с ними. Этот процесс осуществляется через педагогические подходы, на базе которых ведется данное исследование. Именно с их помощью в интегративном единстве происходит:

1) обращение к потребностям обучающихся в приобретении опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде, их переконструирование в иерархию таких потребностей, где преобладают духовные потребности социального взаимодействия как воспитательный результат реализации данной функции;

2) обращение к духовным ценностям, смыслам, нормам и установкам в реальном педагогическом процессе, осуществляющем взаимодействие и общение обучающихся с преподавателем и друг с другом, а также с другими людьми культурно-образовательной внешней и внутренней среды вуза. Это обуславливает практический результат в процессе развития опыта приобщения обучаю-

щихся к ценностям, смыслам, нормам и установкам продуктивного социального взаимодействия;

3) обращение преподавателя к способностям каждого студента в ходе педагогического процесса, к укреплению и совершенствованию опыта его социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде, что и имеет своим результатом совершенствование их опыта социального взаимодействия.

Целостность вышеперечисленных процессов, в конечном итоге, дает интегративный результат – сформированность востребованного опыта, вносит тем самым важнейший и весомый вклад в формирование социальных компетенций студента, в его общую общекультурную и профессиональную компетентность.

Функция регулятивно-коммуникативная заключается в регуляции поведения субъектов во взаимодействии и общении. В процессе социального взаимодействия формируются и проявляются все зримее такие феномены накопления опыта взаимодействия и общения, как *совместимость людей, общий стиль деятельности, синхронизация действия, продуктивность общения и взаимная удовлетворенность им и т.д.* С реализацией этой функции в формировании опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде тесно связаны *подражание, внушение, убеждение, выработка ценностных представлений и ориентаций, усвоение норм и правил взаимодействия в различных его видах и норм и правил коммуникативного поведения в общении.*

Регулятивно функция формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде тесно взаимосвязана с *регулятивной функцией культуры*. К.М. Хорунженко дает **регулятивной функции культуры** такое определение: «Термин используется в социологии и культурологи для обозначения одной из социальных функций культуры. Процесс социализации характерен тем, что ценности, идеалы, формы, образцы поведения становятся частью самосознания личности. Они формируют и регулируют её поведение, а в целом определяют те рамки, в которых может действовать человек. Культура регулирует поведение человека в различных сферах: в семье, школе, быту, на производстве, и, естественно, имеет систему определенных предписаний и запретов. Нарушение их приводит в действие определенные санкции, которые установлены сообществом и поддерживаются силой общественного мнения и различных форм институционального принуждения» [356, с. 411].

Культурно-образовательная среда вуза, как внутренняя, так и внешняя, в рамках единства с которой осуществляется педагогический процесс, решающий проблему данного исследования, при реализации этой функции в первую очередь базируется на формировании опыта социального взаимодействия со студентом, ибо он, по нашему выводу, является базой социального воспитания, социализации и индивидуализации каждого обучающегося, формирования его ценностей и установок в сфере взаимодействия с другими людьми, группами, обществом.

Кстати, здесь уместно раскрыть и сущность определения ценностей, установок и норм, на которые ориентирована регулятивная составная описываемой функции.

«Ценность – это понятие, выражающее положительную или отрицательную значимость предмета или явления. Осознание потребности и их сравнение с предметами окружающего мира – это первый и основной путь создания *ценностных представлений*, на основе которых в опыте личности образуется система *ценностных ориентаций*. Вторым путем формирования ценностей является *коммуникационный*, т.е. образование ценностных представлений путем обучения, воспитания, идеологического, педагогического и других видов воздействия. В этом случае ценностями для субъекта становятся стереотипизированные ценностные представления, имеющие уже место в обществе. Так у каждой личности формируется система ценностей: на основе ценностных представлений создаются ценностные ориентации личности. Они имеют как рассудочные, так и эмоциональные аспекты, представляют собой единство эмоционального и рационального.

Социальная установка – это выражение ценностной ориентации в форме социально-детермированной предрасположенности личности (группы) к заранее определенному отношению, позиции к данной вещи (человеку, явлению, событию). Социальная установка имеет широкий спектр различных вариантов не только по предмету, но и по своим социально-психологическим особенностям. Основным путем формирования социальной установки – путь непосредственного участия личности в практической жизни, ее собственный опыт.

«Норма – механизм закрепления и контроля за выполнением отдельных функций, значимых с точки зрения удовлетворения жизненно важных потребностей людей при поддержании совместности их существования. Нарушение нормы вызывает негативные социальные санкции, наказание по отношению к нарушителю со стороны других членов сообщества. Понятие «норма» конкретизируется в понятиях правил, образцов, предписаний».

«Нормы социальные – правила поведения, стандарты, регулирующие поведение людей в соответствии с ценностями определенной культуры и укрепляющие стабильность и единство общества» [356, с. 334]. Вторая составная часть **регулятивно-коммуникационной** функции включает в себя *цели, ценности, установки, нормы и правила общения* человека в процессе социального взаимодействия. Поэтому, прежде всего, эта часть нацелена на развитие коммуникативных способностей формирующегося опыта социального взаимодействия. Коммуникативные способности включают *перцептивный и управленческий аспекты*. *Перцептивный аспект* представляет собой внутреннюю сторону социальной активности обучающегося и включает понимание себя и других в общении при социальном взаимодействии. *Управленческий аспект* представляет внешнюю сторону социальной активности по перестраиванию коммуникативной ситуации, включая готовность к существованию коммуникативного взаимодействия, самооценку уже реализованных воздействий, их анализ и осмысление. Состояние готовности к реализации регулятивно-коммуникационной

функции в педагогическом процессе включает в себя понимание студентами целей и задач социального взаимодействия и коммуникативной деятельности, оценку их значимости, знание способов решения, представление о возможных трудностях и т.д.; чувство ответственности, уверенность в успехе взаимодействия и общества, воодушевление, потребность успешно выполнить практические задания, интерес к процессу их решения, стремление показать себя с лучшей стороны, мобилизация сил, преодоление сомнений, уверенность в успехе и др. А это, в свою очередь, требует от преподавателя успешной реализации регулятивно-коммуникационной функции. Успешность же ее реализации обуславливается тем, что педагог знакомит обучающихся с системным описанием и объяснением возникающих проблем с позиций современной теории регуляции и коммуникации в социальном взаимодействии и объясняет необходимость обеспечения соблюдения студентами нравственных принципов, современных научных рекомендаций социального взаимодействия и общения, выполняя роль внутренней детерминанты, которая обуславливает системный, упорядоченный и целенаправленный характер формирования, развития и оптимального задействования потенциала обучаемых и его реализации, придавая технологичность процессу формирования опыта социального взаимодействия и коммуникативной деятельности.

Перечень функций формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде замыкает **диагностико-прогностическая функция**. Суть ее в выявлении результативности процесса формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде на основе такой организации педагогического процесса, в котором максимально используются все возможности его развития и совершенствования. Сюда входят: индивидуальное формирование опыта социального взаимодействия студента и освоение теории и практики этого опыта всей студенческой группой, курсом, коллективом через содержание программного материала, интерактивные формы, методы, приемы и средства воспитания и обучения обучающихся, субъект-субъектные отношения преподавателей и обучающихся, проведение научно-обоснованной и практико-ориентированной диагностики этого процесса. Так как в когнитивно-содержательном блоке «Модели» будет дан подробный анализ всех выше перечисленных компонентов «Модели», то при раскрытии сущности этой функции необходимо остановиться на характеристике культурно-образовательной среды, органично включенной в учебно-воспитательный процесс вуза.

Реализация диагностико-прогностической функции преподавателя в процессе формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в органическом единстве педагогического процесса и культурно-образовательной среды основывается на следующих основных положениях:

– *осмысление* студентами своего природного и социального окружения, их взаимосвязи на примере места расположения вуза и знакомства с его историей;

– *осознание* взаимосвязи страны и мира через четкое представление основных этапов отечественной и мировой истории, воспитание у обучающихся патриотизма;

– *понимание* студентами задач формирования опыта социального взаимодействия, его места и роли в культурно-образовательной среде, путем осознания смысла образовательной деятельности в вузе;

– *настрой, мотивированность* обучающихся на развитие социального взаимодействия и совершенствования обучения ему;

– *создание благожелательной атмосферы* воспитания и обучения обучающихся, оптимистического настроения в процессе овладения опытом социального взаимодействия при активном восприятии студентами окружающей культурно-образовательной среды, которая не только воздействует на них, но и они сами участвуют в ее создании, изменяют ее, добиваясь успеха.

При этом культурно-образовательная среда в широком смысле этого слова (и внутренняя и внешняя) влияет положительно на показатели диагностики формирования опыта социального взаимодействия каждого отдельного студента и всей группы в целом. На основании вышеизложенного вытекает вывод о дальнейшем интенсивном использовании этой культурно-образовательной среды для проектирования совершенствования и повышения уровня социального взаимодействия обучающихся.

ГЛАВА 4.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

4.1. Критерии, показатели и уровни сформированности опыта социального взаимодействия будущего специалиста

Формирование какого-либо новообразования личности требует постоянно-го отслеживания результата этого процесса, его мониторинга. **Мониторинг** – это наблюдение за каким-либо процессом, оценка и прогноз в связи с его развитием. Следовательно, мониторинг связан с информацией, с ее получением, обработкой (анализом и использованием в управленческой деятельности [174, с. 392]:

- непрерывное длительное наблюдение за состоянием среды и управление им путем современного информирования людей о возможном наступлении неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций;
- систематический сбор, обработка и хранение информации о процессе и результатах образовательного процесса;
- процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных;
- систематическое стандартизированное наблюдение за каким-либо процессом;
- непрерывное, научно-обоснованное, диагностико-спроектированное отслеживание ключевых показателей образовательного процесса [27, с. 206].

Мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям [150, с. 86].

Так как целью исследования является формирование опыта социального взаимодействия, то феномен «*формирования*» уже рассмотрен в предыдущем тексте диссертации. Рассмотрена феноменология категории опыт. Чтобы глубже осветить логику исследования, еще раз делаем упор на опыт социального взаимодействия.

Критерий – 1) это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценка какого-либо явления. Разработка тех или иных явлений в педагогике представляет определенные трудности в силу того, что сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях [150, с. 67].

2) признак, на основании которого производится оценка или классификация чего-либо; мерило оценки, суждения; в теории познания – признак истинности или ложности положения, параметр оценки (могут быть непосредственные и опосредованные); признак, служащий основой для оценки, может быть

разбит на **показатели**: теоретически разработанные **показатели уровня сформированности качества личности**, с которыми сравниваются достигнутые результаты» [29, с. 189];

3) **«критерий эффективности деятельности учащихся в процессе обучения** – уровень усвоения знаний и умений, овладение способами решения познавательных и практических задач, интенсивного продвижения в развитии» [356, с. 28].

Критериями определения сформированности опыта социального взаимодействия в процессе обучения и воспитания обучающихся в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды являются: уровень усвоения теории и практики социального взаимодействия (степень овладения его содержанием, типами, видами, установками, смыслами, ценностными ориентациями и нормами осуществления действий, деятельности, поведения, общения с учетом и умением их корректировки при изменении тенденций в развитии общественных отношений).

Исходя из цели и задач исследования и ориентируясь на раскрытие определения категории «критерий» в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза, нами спроектированы *следующие критерии в решении искомой проблемы: ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный (практико-ориентированный), эмоционально-нравственный и волевой.*

Ценностно-смысловой критерий должен воплощать в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде преемственность общечеловеческих ценностей, утверждавшихся в течение тысячелетий опыта развития социальных отношений в человеческом обществе, и новых ценностей, рожденных периодом перехода от индустриального к постиндустриальному информационному этапу развития общества, научно обоснованных как положительные, способствующие социализации, социальной адаптации, развитию положительных качеств личности и способствующих социальному прогрессу человеческого сообщества, общечеловеческой солидарности в борьбе за мир, за безопасность жизни на планете Земля, утверждению социальной справедливости, признанию равноправия всех стран, народов, каждого человека на земле, борьбе с экстремизмом, неофашизмом, победы истинной демократии, соблюдению законов мирового сообщества и своей стране и таких ценностей личности человека XXI века, как творческая деятельность, непрерывное стремление к знаниям, умение работать в команде, органично сочетать общественные и личные интересы, быть достойным гражданином и патриотом своей страны и борцом за мир и социальную справедливость во всем мире. Именно опыт формирования этих культурно-образовательных ценностей и служит фундаментом теории и практики социального взаимодействия нашего времени.

Выделены и **показатели ценностно-смыслового критерия:**

1) *овладение обучающимися в процессе воспитания и обучения комплексом общечеловеческих ценностей и их использованием в социальном взаимодействии;*

2) *формирование ценностей, востребованных периодом перехода от индустриального к постиндустриальному этапу развития человеческого сообще-*

ства (в том числе и нашей страны), способствующих социальному прогрессу, дальнейшему развитию общественных отношений на фундаменте формирования опыта социального взаимодействия обучающихся с учетом изменяющихся тенденций развития культурно-образовательной среды;

3) глубокое понимание смысла формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в наше время и выработанную на этой основе их способность личностного невосприятия негативных тенденций в общественных ценностях, таких, как потребительство, коррупция, эгоизм, агрессивность, неуважение других людей, нежелание выполнять обязанности перед страной и государством и т.д.

Когнитивный критерий в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде проектируется прежде всего как критерий целеустремленности обучающихся в постиндустриальную (когнитивную) эпоху, эпоху знаний, востребовавшую учиться в течение всей жизни, непрерывно пополняя свой интеллектуальный запас во имя эффективного повышения результативности личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности на базе осознанных знаний для прочного и глубокого овладения опытом участия в общественных отношениях современного социума.

Показатели этого критерия следующие:

1) широкий мировоззренческий кругозор на основе полученных в вузе знаний на метапредметном, межпредметном уровнях и уровне учебных дисциплин, основанием которого является культура, на базе которой формируется опыт социального взаимодействия обучающихся;

2) усвоение на основе инновационного содержания образования теории социального взаимодействия (ее сущности, содержания, структуры, понятийного поля);

3) выработанная способность к повышению знаний по социальному взаимодействию, его меняющимся целям, установкам, смыслам, нормам деятельности, поведения общения в обществе, с другими людьми, с группой, коллективом, преподавателями и обучающимися;

4) **проектирование деятельностного (практико-ориентированного) критерия** по решению искомой проблемы через «Модель» основано и нацелено на овладение высоким уровнем сформированности практико-ориентированного деятельностного опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза.

Показатели этого критерия таковы:

1) организация и проведение в педагогическом процессе в условиях его интегрального единства с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза деятельностной практики по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся, включающего индивидуальные, межличностные и групповые действия и взаимодействия и складывающиеся на их основе социальные отношения двух уровней – первичного и вторичного;

2) характер взаимодействия определяется теоретически усвоенными установками и ориентациями, нормами субъектов деятельности, которые в

ходе взаимодействия влияют на поведение, на коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны их общения, изменяя и улучшая личностные индивидуальные качества и ускоряя процесс специализации и индивидуализации;

3) овладение в ходе воспитания и обучения обучающихся способностью социального взаимодействия является важнейшим фактором накопления и развития их опыта социального взаимодействия – фундамента успеха жизни в обществе, если практико-ориентированная деятельность по социальному взаимодействию детерминруется воспитанием и самовоспитанием, обучением и самообучением, развитием и саморазвитием обучающихся в педагогическом процессе, основанном на органическом единстве с внутренней и внешней культурно-образовательной средой, а процесс накопления опыта происходит в условиях, когда «окна и двери» вуза открыты для всего окружающего мира.

Эмоционально-нравственный и волевой критерий проектируется в «Модели» как эмоционально-нравственный уровень владения теорией и практикой опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся образовательной среде с позиций волевых качеств личности, приобретенных в образовательном процессе вуза и имеющих **следующие показатели:**

– высокий эмоционально-нравственный уровень в понимании, осознании и осуществлении специального взаимодействия в процессе формирования его опыта при получении высшего образования;

– проявление студентом волевого стремления к развитию качеств личности, необходимых в социальном взаимодействии: коммуникабельности, доброжелательности, эмпатии, организаторских способностей, умение работать в команде, самокритичность, стремление к лидерству, способности управлять своими эмоциями и поведением в деятельности и общении, в способности понимать сущность и содержание общественных отношений и активно включаться в них и т.д.;

– развитие рефлексии, стремление к личностному самосовершенствованию, развитию субъектности и стремление к личному успеху, успеху в профессиональной и общественной жизни, чувства принадлежности к социуму, к стране, в которой живешь и ощущаешь свой труд, талант и деятельность во имя личного счастья и ее процветания, обладая сформированным опытом социального взаимодействия.

Выделенные критерии и показатели способствовали при проектировании «Модели» определить **уровни сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде.**

Уровень – это, прежде всего, достигнутое качество сформированности опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза; завершённый цикл решаемой проблемы, характеризующийся достижением востребованных критериев и их показателей.

Уровень сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде – показатель качества комплексной характеристики сформированности социальной компетентности

студента в соответствии с федеральным образовательным стандартом и требованиями к ВО.

Социальная компетентность, фундаментом которой является социальное взаимодействие, представляет собой совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, опыта студента по отношению к социальному взаимодействию для осуществления им социально значимой продуктивной деятельности по взаимодействию и общению в ходе педагогического процесса, протекающего в органическом единстве с культурно-образовательной средой вуза. Выделяются такие виды уровней взаимодействия и общения:

1) *макроуровень* – выражается в том, что студент взаимодействует и общается с другими людьми, согласно с вхождением в общественные отношения, овладением традициями, обычаями и ныне общепризнанными нормами поведения, деятельности и общения;

2) *мезоуровень* – взаимодействие и общение в пределах овладения опытом социального взаимодействия в процессе обучения;

3) *микроуровень*, когда взаимодействие и общение происходят как акт контакта: вопрос – ответ; действие – ответное действие, рукопожатие и т.д.

Есть и другие подходы к определению уровня сформированности опыта социального взаимодействия в его различных аспектах при проектировании «Модели» (А.И. Бондаревская, Н.В. Курилович, Ю.В. Слюсарев и др.). Однако у нас «Модель» комплексная, процессуально-компетентностная, интегративная, объемная и более масштабная. Поэтому мы решили при ее проектировании выделить следующие **уровни формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза: репродуктивный (низкий), продуктивный (достаточный), продуктивно-творческий (высокий).**

Характеристика «уровней сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза» на основе критериев и их показателей дана в таблице 13.

Таблица 13.

№ п/п	Репродуктивный уровень	Продуктивный уровень	Продуктивно-творческий уровень
I кр.	Ценностно-смысловой критерий (его показатели)		
1	Слабое, неосознанное овладение студентом комплексом общечеловеческих ценностей и их использование в социальном взаимодействии.	В основном студентом усвоен комплекс общечеловеческих ценностей и осознана значимость их использования в практическом процессе социального взаимодействия.	Глубоко, осмысленно и творчески освоен комплекс общечеловеческих ценностей и их значимость реализации в практическом процессе социального взаимодействия.
2	Достаточно низкие знания о появлении новых ценностей в переходный период от индустриального к постиндустриальному этапу общественного развития, неспособность отличить прогрессивные ценности от негативных, асоциальных.	Вполне достаточные знания о появлении новых ценностей и смыслов в переходный этап от индустриального к постиндустриальному общественному развитию, осознаны новые положительные, прогрессивные ценности и отвергаются негативные.	Высокий уровень понимания и знания новых ценностей постиндустриального общества, четкое представление о результатах их реализации в процессе социального взаимодействия в наши дни.

3	Слабое понимание смысла, цели и содержания, структуры взаимодействия и значения формирования его опыта в педагогическом процессе в условиях интенсификации изменений культурно-образовательной среды вуза.	Осознанно и глубоко понимается роль и значение формирования опыта социального взаимодействия на основе знания его теории, раскрытия содержания и структуры, овладения понятийным полем этого феномена.	Глубоко осознанное и продуманное понимание роли и значения овладения теорией социального взаимодействия, накопление его опыта при обучении в вузе на основе прочных знаний содержания, структуры и его понятийного поля.
II кр.	Когнитивный критерий (его показатели)		
1	Достаточно узкий мировоззренческий кругозор, слабое понимание трех уровней содержания образования, основанием которых является культура, на базе которой формируется опыт социального взаимодействия студента.	Весьма широкий мировоззренческий кругозор, достаточно прочное понимание трех уровней содержания образования, основанием которых является культура, на базе которой формируется социальное взаимодействие студента.	Присущ широкий мировоззренческий кругозор, прочное усвоение содержания образования на основе культуры. На базе глубоких знаний теории сформировано социальное взаимодействие студента во всех разновидностях овладения его опытом.
2	Слабое усвоение сущности, содержания, структуры и понятийного поля социального взаимодействия.	Достаточно прочное усвоение основного содержания, структуры, понятийного поля социального взаимодействия.	Прочно, осознанно, творчески освоено содержание, структура, понятийное социальное поле взаимодействия.
3	Почти не выработанная способность к повышению знаний по социальному взаимодействию, его меняющимся целям, установкам, смыслам, нормам деятельности, поведения в обществе, с другими людьми, с группой, коллективом, преподавателями и студентами.	Сформированная способность к повышению и пополнению знаний по теории взаимодействия, осознанное понимание его меняющихся целей, установок, смыслов, норм деятельности, поведения в обществе, с другими людьми, группой, коллективом, преподавателями и обучающимися.	Налицо развитая способность к повышению и пополнению знаний по теории социального взаимодействия, осознания понимания его меняющихся целей, установок, смыслов, норм деятельности, поведения в обществе, общения с другими людьми, группой, коллективом, преподавателями и обучающимися.
III кр.	Деятельностный (практико-ориентированный) критерий (его показатели)		
1	Слабо и неохотно участвует в организации и проведении практической деятельности в различных типах, видах, формах, методах и средствах формирования опыта социального взаимодействия. Смутно зная теорию, затрудняется в реализации социального взаимодействия и слабо мотивирован на овладение практическими умениями (компетенциями) и способами этой деятельности.	Вполне овладел в практической деятельности в ходе учебного процесса на основе достаточно прочных теоретических знаний практикой социального взаимодействия и накопления его опыта различными типами, видами, формами, методами, средствами, установками, нормами, правилами поведения и культурой общения в реализации социальных отношений.	Отлично владеет практическим социальным взаимодействием во всем многообразии его типов, видов, форм, методов и средств на основе прочного и осознанного освоения теории, творчески подходит к выбору, организации и проведению любого социального взаимодействия, добиваясь эффективных практических результатов в накоплении практического опыта социального взаимодействия.
2	Слабо разбирается в практико-ориентированном социальном взаимодействии, не осознает его органическую связь с культурно-образовательной внутренней и внешней средой вуза. Представление о накоплении интегративного комплексного опыта социального взаимодействия весьма	Осознанно и продуманно участвует в социальном взаимодействии в учебном процессе вуза, осведомлен о роли и значении органического процесса с культурно-образовательной (внутренней и внешней) средой вуза, понимает это единство как условие интенсификации накопления опыта социального взаимодействия в процессе учебы в вузе.	Отлично разбирается в значении практического освоения опыта социального взаимодействия в условиях органического единства педагогического процесса с внутренней и внешней культурно-образовательной средой, творчески решая социальные ситуации во всех типах, видах, формах и методах практической деятельности, обогащая личностный, профессиональ-

3	<p>скудное, знания, навыки, умения, компетенции слабо развиты, явно недостаточно сформированы.</p> <p>В ходе воспитания и обучения в вузе не проявляет желания к развитию опыта социального взаимодействия, не осознает того, что условием его накопления и расширения являются процессы воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, развития и саморазвития. Не понимает значения и роли культурно-образовательной среды в выработке умений (компетенций) практического социального взаимодействия.</p>	<p>Проявляет осознанное желание овладеть практическим опытом социального взаимодействия, понимает, что условием успеха в его освоении является воспитание и самовоспитание, обучение и самообучение, развитие и саморазвитие. Осознает и использует культурно-образовательную среду как фактор интенсификации и расширения формирования практического опыта социального взаимодействия.</p>	<p>ный и общественный опыт овладения социальным взаимодействием в процессе обучения в вузе.</p> <p>Осуществляет творческий подход к овладению практическим опытом социального взаимодействия на базе воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения, развития и саморазвития, используя все свои познавательнопрактические способности. Придает большое значение использованию культурно-образовательной среды вуза для ускорения и обогащения формирования опыта социального взаимодействия.</p>
IV кр.	Эмоционально-нравственный и волевой критерий и его показатели		
1	<p>Совершенно не высокий нравственный уровень в понимании, осознании эмоциональной оценки формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде в процессе обучения студента вуза.</p>	<p>Высокая эмоционально-нравственная оценка значения формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза, проявляемый живой интерес к овладению теорией и практикой социального взаимодействия в этих условиях.</p>	<p>Высокий эмоционально-нравственный настрой на глубокое и прочное овладение теорией и практикой социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза, вызвавший стремление творческого овладения опытом социального взаимодействия в процессе получения высшего образования.</p>
2	<p>Студент не прилагает волевых усилий, волевого стремления к овладению опытом социального взаимодействия, хладнокровен и равнодушен к участию в формах, методах, приемах и средствах его формирования и связанных с ними качеств личности, делающих будущего профессионала квалифицированным специалистом и человеком высоких эмоционально-нравственных и волевых качеств. Проявляет полное равнодушие в оценке своего нравственного поведения, эмоционально равнодушен к оценке своего поведения со стороны товарищей по учебе, друзей. Безразличен к окружающим. В социальные взаимодействия вступает весьма неохотно. Его характеризуют такие качества личности, как отсутствие интереса к познанию себя,</p>	<p>С достаточно высоким эмоционально-волевым состоянием студент мобилизует свои нравственные взгляды и убеждения на то, чтобы в процессе формирования опыта в учебно-воспитательной деятельности в вузе усовершенствовать такие качества своей личности, как коммуникабельность, доброжелательность, организаторские и лидерские способности, умение работать в команде, самокритичность, способность управлять своими эмоциями и поведением в деятельности по социальному взаимодействию, углубляя не только его опыт, но и совершенствуя процессы своей индивидуализации и социализации в учебно-воспитательной работе в вузе, учиться быть объективным, доброжелательным, способным управлять своими эмоциями, волей, поведением в личном, межличностном и групповом взаимодействии, понимать сущность и содержание общественных отношений и активно</p>	<p>Присущ высокий эмоционально-нравственный и волевой настрой по совершенствованию и дальнейшему развитию опыта социального взаимодействия, получаемому в педагогическом процессе в условиях его интегративной связи с культурно-образовательной средой вуза. Процесс овладения опытом социального взаимодействия приносит нравственное удовлетворение тем, что способствует развитию высоких моральных качеств, таких, как коммуникабельность, культура общения, правила и нормы социального поведения, доброжелательность, эмпатия, развитые организаторские, лидерские и творческие способности, самокритичность, способность управлять своими эмоциями и поведением в личной, совместно с другими и в групповой деятельности в вузе и в обществе, способность понимать сущность и содержание общественных отношений и активно участвовать в них, проявляя новаторские идеи и реа-</p>

	окужающих. У него нет стремления к обогащению сферы учебно-познавательной деятельности. Отсутствие нравственных твердых устоев, эмоциональная «глухота» и безволие мешают развитию его способностей к социальному взаимодействию.	участвовать в них, быть нравственно зрелым, морально устойчивым, волевым человеком, нужным и полезным социуму.	лизу творческие порывы.
3	Отсутствует развитость рефлексного мышления, стремление к личностному самосовершенствованию, нет интереса к личностному и профессиональному успеху, поэтому его характеризует хладнокровное отношение к формированию опыта социального взаимодействия.	Развита рефлексия. Объективно оценивает себя, свои возможности, справедливо судит об оценке формирования своего опыта социального взаимодействия; считается с мнением и понимает поступки и действия других людей, стремится к содружеству, сотрудничеству, нахождению компромисса в любых ситуациях социального взаимодействия.	Рефлексивное мышление, как и творческие способности развиты высоко. Объективно оценивает себя, требователен к своим поступкам, культуре поведения и общения. Стремится к успеху в социальном взаимодействии во имя своего личного благополучия, благополучия других и прогресса своей страны.

Таким образом, раскрыв критерии и их показатели и на этом основании дав подробную характеристику репродуктивному, продуктивному и продуктивно-творческому уровням сформированности опыта социального взаимодействия будущих специалистов в изменяющейся культурно-образовательной (внутренней и внешней) среде вуза, мы вплотную подошли к разработке **диагностического инструментария** в критериально-диагностическом блоке «Модели». В первую очередь необходимо отметить, что определение уровня сформированности опыта социального взаимодействия в аспекте нашей проблемы – процесс комплексный, интегративный, сложный, требующий дать всестороннюю, всеобъемлющую оценку. Прежде всего, нами используется большой педагогический арсенал методов оценок уровня воспитания и обучения обучающихся при формировании опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза: *педагогическое наблюдение, беседы, интервью, знакомство с портфолио каждого студента, тестирование, анкетирование и их обработка в количественном и качественном измерении*. На элементарных педагогических методах мы останавливаться не будем, так как они общеизвестны. Но на тестировании и его оценке в формировании опыта социального взаимодействия стоит остановиться. Небезынтересно познакомиться с точкой зрения на тестировании А.М. Новикова: «Тестирование – эмпирический метод, диагностическая процедура, заключающаяся в применении тестов (от английского слова test – задача, проба). Тесты обычно задаются испытуемым либо в виде перечня вопросов, требующих кратких ответов; либо в виде задач, решение которых не занимает много времени и также требует однозначных решений; либо в виде каких-либо краткосрочных практических работ в профессиональном образовании. Тесты различаются на *бланочные, аппаратные* (например, на ЭВМ) и *практические* для индивидуального применения и группового» [230, с. 103].

Суть тестирования заключается в постановке перед студентами определенной целенаправленной системы письменных вопросов, отвечая на которые

обучающиеся показывают определенные уровни знаний и умений, психического и общего развития, социального опыта взаимодействия и являются средством контроля за уровнем (качеством усвоения). Они у нас спроектированы по каждому типу, виду, методу, форме, средствам формирования опыта социального взаимодействия. Тест состоит из задания и эталона его выполнения. Так как каждое тестовое задание состоит из определенного числа операций, ведущих к решению теста, то С.А. Смирнов отмечает: «При сравнении ответа учащегося с эталоном соотносят число правильно выполненных учащимся операций теста (П) и общее количество операций в тесте (О). Это дает возможность определить коэффициент усвоения (К) данного материала по формуле:

$$K = \frac{П}{О} \text{ »}.$$

Максимальное значение коэффициента в концепции С.А. Смирнова, может быть 1. Минимальное, т.е. когда учащийся не выполнил ни одной операции правильно – 0. Значение коэффициента колеблется от 0 до 1. Чисто формально кажется, что коэффициент усвоения легко можно сопоставить с любой шкалой оценки (пятибалльной, десятибалльной и т.д.). К примеру, при использовании пятибалльной шкалы можно предположить, что пятерка ставится при значении $K=1$ или $K=0,9$; четверка (хорошо) – при $K=0,8-0,7$; тройка (удовлетворительно) – при $K=0,6-0,5$. «Однако, как показали исследования, – отмечает С.А. Смирнов, – такое механическое перенесение значения усвоения на пятибалльную систему не может считаться правильным. Основной причиной этого является описанная далее незавершенность процесса обучения. Удовлетворительным, т.е. удовлетворяющим минимальным требованием, может считаться только усвоение при $K=0,7$ » [248, с. 133].

Дело в том, что исследования показали, что при низком коэффициенте усвоения – 0,1; 0,2; 0,3; 0,4; 0,5; ... и так до 0,7, величина «К» не играет никакой роли. А объясняется это тем, что при $K=0,7$ учащийся в последующей деятельности совершает систематически ошибки и не способен их исправить. Переходить к новому учебному материалу при таком значении коэффициента усвоения – значит готовить к жизни человека, который знает что-то, но не способен к совершенствованию своих знаний и, даже обладая частью общечеловеческих знаний, не может ими свободно владеть: он совершенно беспомощен в нестандартных ситуациях и при решении нетиповых задач. В силу того, что он видит возможности к совершенствованию, у него не возникает сомнений в своей некомпетентности и не появляется стремления к совершенствованию [248, с. 134]. Это точная психологическая характеристика студента с репродуктивным уровнем сформированности опыта социального взаимодействия.

С.А. Смирнов считает, что материал может быть усвоен только тогда, когда коэффициент усвоения (К) равен или больше 0,7. «Процесс обучения, который позволяет учащимся усваивать материал с коэффициентом усвоения равным или большим 0,7 ($K \geq 0,7$), получил в педагогике название *завершенного*. Принято считать, что при $K=0,7$ процесс обучения уже можно считать завершенным. Значение $K=0,7$ показывает, что при таком усвоении учащийся совер-

шает много ошибок (до 30%), однако он имеет объективную возможность их исправлять и находить самостоятельно правильные решения [248, с. 134].

Но в профессиональной подготовке, например, студента к профессии летчика, врача, водителя транспорта, такие ошибки недопустимы, так как их исправлять уже поздно, а значит, допустимая граница освоения учебного материала в процессе обучения должна быть не 0,7, а значительно выше. Показатель $K=0,7$ позволил сформулировать один из важнейших общедидактических принципов педагогики – принцип завершенности обучения, что может обеспечить дальнейший успех в этом процессе.

Мы использовали эту методику в работе со студентами и курсантами вузов по формированию опыта социального взаимодействия. Она оказалась эффективной для проверки качества усвоения различных типов и видов социального взаимодействия студентами, поэтому была использована нами в проектировании по использованию теста как одного из видов диагностики решения проблемы исследования.

Использовался нам и включен в проектирование проведения диагностического инструментария выявления качества сформированности усвоения теории социального взаимодействия метод выявления уровня усвояемости учебного материала В. П. Беспалько. Известно, что выполнение обучающимся любых учебных заданий осуществляется на основе ранее усвоенной информации о способе решения подобных заданий. Характер и результативность деятельности обучающегося обуславливаются как степенью усвоения информации о способах деятельности, так и имеющимся у него уже накопленным опыте. И то, и другое может быть использовано им или в том же виде, как было усвоено, либо в преобразованном, зависящем от условий деятельности. И в этом случае в деятельности по способу использования усвоенного выделяются два вида деятельности: репродуктивный (точное воспроизведение известного способа деятельности, заученного) и продуктивный (на основе известного создание обучаемым нового способа деятельности). Первый способ осуществляется по правилам алгоритма, усвоенным для решения подобного типа задач. Когда же этот способ освоен, обучающийся начинает самостоятельно искать другие способы применения уже известного опыта. Так на основе репродуктивной деятельности начинается переход к продуктивной. Создание нового типа деятельности всегда опирается на предшествующий опыт репродуктивной деятельности. Так происходит в процессе усвоения теории и практики формирования опыта социального взаимодействия.

Связанные между собой репродуктивный и продуктивный способы деятельности являют собой различные ступени одного и того же процесса усвоения учебного материала, т.е. содержания образования. В концепции В.П. Беспалько нам импонирует то, что предлагается рассматривать процесс освоения на четырех уровнях на примере нахождения решения задачи (проблемы). В психологии под решением задачи понимают цель, достижение которой возможно только с помощью определенных действий (деятельности), а, следовательно, и взаимодействия в определенных уровнях (ситуациях). Компонентами решения задачи (проблемы) являются цель, действие, ситуация (условия).

Уровень 1 – ученический – самый первый и самый простой уровень *репродуктивной деятельности*. На этом уровне все компоненты задачи (проблемы) известны (цель, ситуация и действия по ее решению). Обучающемуся необходимо дать только заключение о соответствии всех трех компонентов в структуре задачи. Он производит лишь деятельность по узнаванию. Такая деятельность выполняется обучаемым только при восприятии знакомой информации.

Уровень второй – алгоритмический. Это уже более сложный уровень все еще *репродуктивной деятельности*. В задаче (проблеме) этого уровня даны только цель и условия (ситуация). От обучающегося требуется применить при решении ее ранее усвоенные действия. Такая задача называется типовой и требует выполнения по уже известному правилу или алгоритму, воспроизведенному в памяти.

Уровень третий – эвристический. Это первый уровень *продуктивной учебной деятельности*. В задаче этого уровня дается лишь цель, ни ситуация (условия), ни действия для достижения цели не заданы и не ясны. От обучаемого в данном случае требуется осмыслить ситуацию и подобрать из ранее известных ему действий те, которые помогут решить ему эту нетиповую задачу. И обучающийся, самостоятельно восстанавливая известную уже ему информацию, выбирает из нее самостоятельно ту, с помощью которой сможет решить задачу.

Уровень четвертый – творческий. Это самый сложный уровень *продуктивной учебно-познавательной деятельности обучаемого*. На этом уровне обучающийся сам ставит себе цель, детализирует возникшую задачу (проблему), формируя ее, и осуществляет поиск возможных действий по ее решению, добиваясь поставленной цели. Эти действия уже «без правил». Есть только область деятельности. Примером творческого уровня решения задач (проблем) является исследовательская деятельность по решению научно-производственных проблем. Оба метода выявления уровня (качества) усвоения материала в процессе обучения С.А. Смирнова, и уровни усвоения В.П. Беспалько одобрены А.М. Новиковым по использованию их в научно-исследовательской и экспериментальной деятельности при написании диссертационных работ [230, с. 255].

В работе они выбраны нами в качестве видов диагностического инструментария, **во-первых**, потому, что являются наиболее эффективными по объективности определения качества теоретической и практической педагогической деятельности по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся; **во-вторых**, их сущность и назначение соответствуют выбранным нами уровням сформированности этого опыта: репродуктивный, продуктивный и продуктивно-творческий; **в-третьих**, в предыдущей научно-исследовательской и педагогической деятельности нами уже собран большой теоретический и практический материал.

Формирующему эксперименту предшествовал констатирующий эксперимент, в котором прошли тестирование: 218 курсантов и слушателей Белгородского юридического института МВД России имени И. Д. Путилина; 322 студента Белгородского государственного института искусств и культуры. Общее число участников констатирующего эксперимента – 540 человек. Целью этого этапа экспериментальной работы было определение уровня сформированности ценностного и когнитивного компонентов опыта социального взаимодействия

обучающихся в разных вузах. Анкета начиналась с обращения к студентам, курсантам и слушателям с вопросами:

I. «Считаете ли Вы для себя необходимым в процессе получения образования сформировать опыт социального взаимодействия в ходе педагогического процесса, протекающего в органическом единстве с изменяющейся современной культурно-образовательной средой вуза?». Выберите ответ:

1. Да. Считаю необходимым сформировать опыт социального взаимодействия в процессе получения специальности для жизни и труда в обществе.

2. Думаю, что опыт придет сам собой в течение учебы и жизни.

3. Я учусь в вузе для получения глубоких профессиональных знаний и умений и считаю важнейшим формирование профессионального опыта.

4. Опыт социального взаимодействия – понятие широкое и объемное. Думаю, что в вузе я узнаю и, может быть, сформирую опыт взаимодействия с преподавателями и студентами.

5. Затрудняюсь ответить.

Следующими вопросами были вопросы открытой анкеты.

II. Дайте определение категории «социальное взаимодействие» своими словами, так, как Вы ее понимаете.

III. Что Вы понимаете под опытом социального взаимодействия? Изложите суть хотя бы своими словами.

IV. Что Вы понимаете под изменяющейся культурно-образовательной средой вуза? Попытайтесь охарактеризовать ее так, как понимаете.

Итоги анкетирования были следующими:

По первому вопросу мы предоставляем их в следующей таблице:

Считаете ли Вы полезным и необходимым в процессе получения образования сформировать опыт социального взаимодействия в педагогическом процессе, протекающем в органическом единстве с изменяющейся современной культурно-образовательной средой вуза?

Были предложены на выбор ответы:

Таблица 14.

Результаты ценностного отношения курсантов и студентов к формированию опыта социального взаимодействия будущего специалиста на этапе констатирующего эксперимента

Варианты ответов	Ответы	
	Кол-во обучающихся	%
Да. Считаю необходимым сформировать опыт социального взаимодействия в процессе получения специальности для жизни и труда в обществе.	386	71,45
Думаю, что опыт придет сам собой в течение учебы и жизни.	61	11,29
Я учусь в вузе для получения глубоких профессиональных знаний и умений и считаю важнейшим формирование профессионального опыта.	43	7,96
Опыт социального взаимодействия – понятие широкое и объемное. Думаю, что в вузе я узнаю и, может быть, сформирую опыт социального взаимодействия с преподавателями и студентами.	38	7,03
Затрудняюсь ответить.	12	2,27

Ответ на первый вопрос анкетирования показал, что подавляющее большинство обучающихся, курсантов и слушателей большой базы экспериментального исследования (386 человек, т.е. 71,45% всех участников пилотажного анкетирования) считают необходимым в процессе получения будущей специальности в вузе максимально сформировать опыт социального взаимодействия в педагогическом процессе в единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой. Наш теоретический вывод, обусловленный в первой части исследования, подтвердился и в итоге пилотажного анкетирования. Однако мы убедились и в том, что 28,55% обучающихся думают иначе, недооценивая важность решения выдвинутой нами проблемы исследования. Так, достаточно беспечно и беззаботно 61 человек из числа респондентов (11,9%) полагает, что опыт социального взаимодействия придет сам собой, стихийно и спонтанно, во время учебы и жизни. Взгляды этих респондентов придется корректировать вдумчиво и серьезно. 43 респондента (7,96%) считают важнейшим формирование опыта профессионального взаимодействия, не учитывая значимость личного и общественного опыта социального взаимодействия, формирующегося одновременно и особенно успешно в единстве педагогического процесса с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза. При формировании опыта социального взаимодействия в этой, пусть небольшой группе обучающихся, курсантов и слушателей, необходим персонально ориентированный подход. 38 респондентов (7,03%) полагают, что, получая образование в вузе, они могут сформировать только опыт социального взаимодействия между студентом и преподавателем, между преподавателями и студентами и между самими студентами. Но это тоже ошибочная точка зрения. В какой-то степени она была бы оправдана, если бы педагогический процесс в вузе был изолированным от общественной жизни. Но когда в эпоху перехода от индустриального к постиндустриальному типу педагогической науки и образования расширилась образовательная среда вуза при ее непрерывном изменении, тесно взаимосвязанной с педагогическим процессом, формирование опыта социального взаимодействия значительно расширилось и увеличило число видов социального взаимодействия, формируя их в ходе воспитания, обучения и развития обучающихся в вузе. Стал объективно необходим специально отработанный подход в процессе формирования их опыта социального взаимодействия в изменяющейся современной культурно-образовательной среде. Это заставило нас задуматься над многими вопросами содержания формирования опыта социального взаимодействия обучающихся, курсантов и слушателей, технологией и методикой воспитания, обучения и развития каждого в отдельности и всех вместе с целью эффективного решения проблемы исследования.

Таковы были краткие выводы по закрытому вопросу анкетирования. Следующие четыре вопроса анкеты были открытыми. Чтобы более четко и коротко проанализировать ответ на эти вопросы, показываем их итоги в таблице.

*Результаты оценивания когнитивного компонента опыта
социального взаимодействия курсантов и обучающихся
на этапе констатирующего эксперимента*

Вопросы анкеты	Ответили							
	Правильно		Не совсем правильно		Неправильно		Не ответили	
	Количество респондентов	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов	%	Количество респондентов	%
Дайте определение категории «социальное взаимодействие», так, как Вы ее понимаете	31	55,74	103	119,06	380	771,34	26	41,11
Что Вы понимаете под «опытом социального взаимодействия»? Изложите суть своими словами	18	33,33	94	117,4	314	558,15	24	40,74
Что Вы понимаете под изменяющейся культурно-образовательной средой вуза? Попробуйте охарактеризовать ее так, как Вы понимаете.	6	11,11	42	77,77	470	887,04	22	40,37

Итоги в таблице свидетельствуют о том, что теоретически по вопросам «социального взаимодействия» наши респонденты очень слабо подготовлены. Только 31 респондент из 540 сумел, хотя и своими словами, но правильно передать суть определения. Это всего лишь 5,7% участников процедуры. Не совсем правильно дали определение 103 человека. Хотя в их определении есть маленькое «рациональное зерно», например: «Понимаю под социальным взаимодействием диалогическое взаимодействие личности и социума». Однако в большинстве своем определения даны неправильно, суть их не раскрыта или же дан ответ: «затрудняюсь ответить». Вот типичный образец «незнания»: «Знаю, что социальное взаимодействие – многовариативное, интегративное, сложное понятие; оно по-разному определяется в философии, социологии, педагогике, психологии. Однако затрудняюсь изложить его суть». Итак, из 540 участников пилотажного анкетирования по данному феномену более-менее правильно раскрыли его суть. Только 31 респондент (5,74%) справился с заданием, а остальные 509 человек (94,26%) с заданием не справились. Это говорит о многом: **во-первых**, о том, что теория социального взаимодействия в условиях предметоцентризма не изучается в интеграции с взаимосвязанными науками; **во-вторых**, педагогический процесс в вузе еще далеко не в полной мере стал субъект-субъектным и не представляет собой содружества, сопомощи, настоящего взаимодействия между преподавателями и студентами, между студентом и преподава-

телем и между самими студентами как эффективный процесс передачи опыта от обучающихся обучающим для подготовки их к жизни и труду. Большинство обучающихся пишут в анкетах, что «имеют весьма смутное представление о содержании этой научной категории».

Не смогли наши респонденты ответить и на вопрос «Что Вы понимаете под опытом социального взаимодействия соответственно уровню образованности и этапу формирования опыта социального взаимодействия в периоде позднего юношеского возраста?».

Раскрыли, хотя и приблизительно, суть этого понятия лишь 18 респондентов (3,33%), не совсем правильно, но своими словами ответили 94 респондента (17,4%), зато 314 человек ответили совсем неправильно, проявив полную беспомощность в осмыслении этой важной категории. Приведем пример такого ответа: «Это очень сложное понятие и мне определить его сущность очень трудно». Или еще один пример такого же ответа: «Опыт социального взаимодействия я познаю в жизни практически, а с теорией дело обстоит значительно сложнее». А вот и еще одно весьма «яркое высказывание»: «Опыт социального взаимодействия, на мой взгляд, индивидуален и интуитивен. Его трудно познать и обобщить». Словом, не дали правильного ответа на этот вопрос 428 респондентов, а 22 отказались ответить. И опять напрашивается сам по себе весьма печальный вывод: формирование в социуме – фундамент социального прогресса. А если даже в высшей школе эту важнейшую интегральную категорию наук о человеке и социуме, об индивидуальности и социализации так поверхностно знают наши воспитанники – это свидетельство весьма серьезных упущений в модернизации высшего профессионального образования, неготовность его к переходу в новый этап развития педагогики и образования – постиндустриальный (когнитивный) период становления и развития.

Следующий вопрос в пилотажной анкете был таким: «Что Вы понимаете под изменяющейся культурно-образовательной средой вуза? Постарайтесь охарактеризовать ее так, как понимаете». Ответы на этот вопрос оказались самыми низкими по качеству: правильно раскрыли суть изменяющейся культурно-образовательной среды вуза лишь 6 респондентов (1,11% от общего числа участников пилотажного анкетирования). Не совсем правильно раскрыли суть этой категории 42 респондента (7,77%), а совсем неправильно, путанно, иногда даже абсурдно определили это понятие 470 человек (87% респондентов), а если учесть 22 человека, затруднившихся ответить (4,12%), то получается совсем печально: 91,12% респондентов не смогли ответить на этот вопрос. И это не случайность, а подтверждение нашего теоретического вывода о том, что не решившая за два десятилетия модернизации проблему перестройки вузов на инновационный режим работы наша система образования действительно характеризуется сегодня наличием водораздела между инновационными открытиями педагогической науки XXI века и отсутствием их реализации в вузовском педагогическом процессе, в котором не заняли еще своего места ни новые концептуальные идеи, ни коренным образом обновленная методология педагогики, включающая новую теорию педагогической парадигмальности, новые подходы в интегративной связи с ком-

петентностными; ни новое трехуровневое содержание образования; ни субъект-субъектные отношения; ни педагогические воспитательные и образовательные технологии, ни эвристическая методика, основанная на диалогическом общении с широким использованием интерактивных форм, методов, приемов и средств воспитания и обучения; ни по-новому организованный контроль и учет знаний обучающихся, в подведении которых принимают участие, как преподаватели, так и обучающиеся, имеющие возможность выставить самооценку. А главное – не разработана взаимосвязь и взаимообусловленность методологии педагогики и методологии образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Давыдов, А.М. Новиков, Г.И. Ибрагимов и др.).

Подведение итогов констатирующего эксперимента позволило нам сделать ряд важнейших выводов, которые необходимо решить на констатирующем этапе эксперимента, чтобы успешно и эффективно провести эксперимент по реализации «Модели». Эти выводы следующие:

- анкетирование полностью подтвердило актуальность и потребность решения проблемы, целей и задач исследования в практической педагогической деятельности;
- показало необходимость серьезной подготовки организации экспериментальной работы;
- выяснилась необходимость подготовки преподавателей, ведущих экспериментальные группы, через проведение курса по выбору во внутривузовском звене системы ДПО на тему: «Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза»;
- возникла потребность подготовить для чтения курса по выбору цикл лекций, семинарских и практических занятий и тренингов с разработанным презентационным материалом;
- возникла необходимость в целом разработать Программу курса по выбору и его учебно-тематический план;
- сформировать экспериментальные и контрольные группы преподавателей, работающих в них и ведущих эксперимент, и составить списочный состав этих групп;
- на организационном занятии обучающихся, курсантов и слушателей довести до их сведения задачи, цели, содержание, технологию и методику инновационного обучения по формированию в педагогическом процессе в органическом единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой опыта социального взаимодействия обучающихся.

Итак, следующим вопросом, требующим ответа на констатирующем этапе эксперимента по реализации «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде» стала разработка Программы и учебно-тематического плана спецкурса по выбору во внутривузовской системе ДПО «Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде». Прежде чем составить Программу курса и учебно-тематический план, мы решили выяснить путем анкетирования преподавателей, которым предстоя-

ло вести работу в экспериментальных группах, что их больше всего интересует в познании теории, технологии и методики темы «Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза». 8 преподавателей Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина и Белгородского государственного института искусств и культуры, выразили желание вести непосредственно экспериментальные группы, чтобы провести проверку экспериментальных материалов в своей практической педагогической деятельности с целью либо подтвердить эффективность ведения эксперимента, либо что-то откорректировать в нем, или с чем-то не согласиться, предложив новое. Мы стремились с помощью анкетирования узнать те вопросы, проблемы, которые они бы хотели изучить на курсах по выбору подробнее.

Вот тот перечень вопросов, к которым преподаватели-участники эксперимента проявили особый интерес:

1. Хотелось бы глубже и детальнее познакомиться с теорией социального взаимодействия. Наше профессиональное знакомство ограничивалось, в основном, изучением предмета «социология». А ныне в период интегративности в преподавании предметов цикла «человек и общество», «субъект и социум», «личность и общение» и т.д. хотелось бы постичь теорию социального взаимодействия в интегральной связи всех этих учебных дисциплин на уровне метапредметного, межпредметного содержания и учебного материала по предмету педагогика (8 человек).

2. Все участники данного анкетирования отметили, что никто из них ни в одном учебнике или учебном пособии не встретился с определением феномена «формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в педагогическом процессе в органическом единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза». Поэтому обратим внимание на подробное разъяснение феноменов «формирование опыта социального взаимодействия обучающихся вуза» и «изменяющаяся культурно-образовательная среда», раскрыв их взаимосвязь (8 преподавателей).

3. Преподаватели предлагали обосновать объективную закономерность актуализации проблемы формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза. На этапе перехода от индустриального к постиндустриальному периоду развития педагогики и образования (8 преподавателей).

4. Все преподаватели просили объяснить специфику и особенности формирования опыта социального взаимодействия в традиционной педагогике и процессе образования и в условиях перехода от традиционного к новому постиндустриальному этапу развития педагогики и образования (9 человек).

5. Преподаватели настоятельно просили разработать и ознакомить их не только с новыми концептуальными идеями формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде, но и с инновационной педагогической технологией, методикой, системой контроля и учета сформированности опыта социального взаимодействия на основе выделения критериев, показателей, уровней и механизма диагностирования

результатов решения этой проблемы в учебно-воспитательном процессе (8 преподавателей).

При разработке Программы курса по выбору «Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды вуза» и учебно-тематического плана мы учли все просьбы преподавателей-участников в работе (экспериментальными группами), разделяя мнение Л.Л. Любимова и Е.И. Пассова, утверждающих, что «нельзя ни реформировать, ни совершенствовать систему образования (как в школе, так и в вузе), не сменив систему профессиональной подготовки учителя» [244, с. 19].

Актуальность создания программы курса по выбору во внутривузовском звене системы ДПО обусловлена тем, что в условиях выхода из кризиса воспитания и обучения, острой необходимости повышения качества высшего образования явно востребовано повышение уровня профессионально-педагогической компетентности преподавателей вуза по важнейшей проблеме современного образования – формированию опыта социального взаимодействия каждого субъекта социума в целях выхода из общемирового кризиса на путь социального прогресса. И в решении этой проблемы важнейшая роль принадлежит повышению уровня сформированности опыта социального взаимодействия будущих специалистов, получающих образование в современном вузе.

Материально-техническое обеспечение программы курса по выбору во внутривузовском звене ДПО «Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся среде вуза»:

- материально-техническое обеспечение; аудитории для занятий со студентами и курсантами, кабинеты для занятий групп, практических занятий, тренингов, конференц-залы;
- библиотеки с книжными изданиями и изданиями на электронных носителях с литературой по курсу;
- множительная техника (библиотека, издательские центры, обеспечивающие возможность тиражирования текстов лекций, методических пособий, презентационного дидактического материала);
- компьютерные классы для индивидуальной работы слушателей курса, как в локальной сети институтов, так и в сети Интернет;
- видеоаппаратура, электронные ресурсы для организации и проведения научно-практических конференций, конкретных учебных пособий и реализации сценариев инновационных форм занятий, проведения мастер-классов, дискуссий, просмотров учебных фильмов и других учебных и учебно-методических материалов.

Организационно-управленческие функции по материально-техническому обеспечению программы курса по выбору осуществлялись под руководством руководителя проекта Е.В. Коваленко.

Цели и задачи спецкурса.

Цель: в результате изучения курса по выбору добиться повышения уровня сформированности социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза в процессе изучения «Педагогика» в практической педагогической деятельности.

Задачи курса:

- удовлетворить потребности преподавателей современного вуза при изучении курса по выбору в теоретико-методологических и практико-ориентированных инновационных знаниях по проблеме формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде;

- вооружить преподавателей осознанными интегрированными знаниями о концепциях социального взаимодействия в ретроспективном и современном аспектах;

- помочь педагогам понять и освоить современное учение о внешней и внутренней стороне изменяющейся культурно-образовательной среды вуза;

- разъяснить и помочь преподавателям усвоить и осознать процесс формирования опыта социального взаимодействия обучающихся, раскрыв его сущность, содержание, структуру, этапы развития и становления;

- вооружить преподавателей глубокими, прочными, осознанными знаниями инновационной педагогической науки и практики, обновленной методологии педагогики в ее интегративной связи с методологией образования, теорией новой педагогической парадигмальности, компетентностного подхода в связи с другими подходами; новыми принципами и функциями педагогики и образования и уяснить роль и значение на этой основе формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде;

- расширить знания и опыт преподавателя вуза по использованию инновационных эффективных воспитательных и образовательных технологий, интерактивных методов, приемов, средств и форм воспитания и обучения по овладению субъект-субъектными отношениями со студентами на основе педагогической поддержки и педагогического сопровождения.

Учебно-тематический план курса по выбору.

Категория – преподаватели вузов.

Форма обучения – очная, без отрыва от производства, т.е. практической педагогической деятельности.

Общее количество часов – 74 часа.

Таблица 16.

№ п/п	Наименование модулей и тем курса по выбору	Количество часов по формам организации					самостоятельная работа
		всего	лекции	семинары	практические	тренинги	
	Модуль-блок I. Теоретико-методологическая подготовка преподавателей по проблеме формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза	2					2
1.1.	Теоретико-методологический анализ ретроспективного и современного развития концепций социального взаимодействия и обоснование его роли как важнейшей интегративной категории, являющейся функциональной основой социального развития человеческой цивилизации. (Интегративная проблемная лекция-диалог)	6	2				4
1.2.	Проблемы герменевтики и феноменологии понятия «формирование опыта социального взаимодействия обучающихся»: раскрытие сущности, содержания, структуры, видов социального взаимодействия. (Проблемная рефлексивная лекция-полилог)	6	2				4
1.3.	Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся на этапе перехода от традиционного к постиндустриальному периоду развития педагогики и образования: современная актуальность проблемы, особенности сущности, структуры, видов и тенденции развития. (Лекция-беседа, диалог)	6	2				4
1.4.	Теоретико-методологическое обоснование современной концепции изменяющейся культурно-образовательной среды вуза. (Проблемная лекция с элементами дискуссии)	6	2				4

1.5.	Педагогический процесс как процесс взаимодействия преподавателей и обучающихся в условиях его органического единства с изменяющейся современной культурно-образовательной средой. (Лекция-размышление)	6	2				4
1.6.	«Модель формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде» на современном этапе развития педагогики и образования. (Рефлексивно-проблемная лекция-полилог)	10	2			2	6
	Модуль-блок II. Реализация «Модели» в проведении экспериментальной работы по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся и курсантов в изменяющейся культурно-образовательной среде современного вуза						
2.1.	Мастер-класс на тему «Теория ретроспективного и современного развития интегративных концепций социального взаимодействия в философии, социологии, педагогике, психологии, культурологии и других науках о субъекте и социуме, о человеке и обществе». (Семинар-беседа)	4		2			2
2.2.	Определение понятия «формирование опыта социального взаимодействия обучающихся»: сущность, содержание, структура, классификация видов. (Проблемно-рефлексивный семинар-диалог)	4		2			2
2.3.	Теоретико-методологическое обоснование современной концепции изменяющейся культурно-образовательной среды вуза. (Семинар-собеседование)	6		2	2		2
2.4.	Педагогический процесс как взаимодействие преподавателя и студента в процессе подготовки обучающихся к жизни и труду в обществе на основе формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза на современном этапе. (Семинар-дискуссия)	4		2			2

2.5.	Основные технологии, интерактивные формы, методы, приемы и средства воспитания и обучения обучающихся в процессе формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза. (Научно-практическая конференция слушателей курса по выбору)	4		2			2
2.6.	Мое отношение к решению проблем реализации разработанной «Модели» эксперимента (оценка, советы, просьбы, предложения). (Заседание «круглого стола»)	4			2		2
	Модуль-блок III. Педагогическая практическая деятельность преподавателей по освоению технологии и методики формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде	2				2	
3.1.	Конкурсная разработка сценария урока с максимальным использованием содержания учебного материала и его возможностей, технологии и инновационной методики по развитию и совершенствованию решения проблемы исследования. (Тренинг)	2				2	
3.2.	Деловая сюжетная игра «Здравствуй, вуз постиндустриального (когнитивного) развития общества, педагогики и образования 2050 года!». (Деловая сюжетная командная игра)			2		6	
3.3.	«Что дало мне для повышения уровня профессионально-педагогической компетентности по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде обучение на внутривузовском курсе по выбору в системе ДПО». (Проблемно-рефлексивный семинар-полилог)			2			
	Всего часов	74	12	14	4	12	40

Курс по выбору во внутривузовском звене ДПО включал из 74 только 34 непосредственно учебных часа. Сначала автор готовила учебно-методический материал курса по выбору, работала над проектированием и конструированием содержания технологии и методики «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде», а когда материал был готов, с 1 ноября начались занятия слушателей во внут-

ривузовском звене повышения квалификации. Вообще повышение квалификации без отрыва от производства имеет, на наш взгляд, ряд преимуществ: **во-первых**, педагогическая практическая работа продолжается; **во-вторых**, психологическая атмосфера внутривузовских курсов по выбору весьма благожелательна, так как рядом учатся и работают соратники по коллективу; **в-третьих**, все новое можно сразу же, освоив, использовать в практической педагогической деятельности; **в-четвертых**, обстановка благожелательности в уже устоявшихся отношениях социального взаимодействия коллег по коллективу способствует творческому отношению к решению поставленных задач, а работа в одной команде сплачивает и укрепляет социальное содружество, сближает еще больше преподавателей, стремящихся к единой цели и решающих одни и те же задачи, повышающих не только персональный, но и общий интерес и к учебе по избранному курсу, и к достижениям в практической педагогической деятельности.

Это не только вывод диссертанта-руководителя курса по выбору во внутривузовском звене повышения квалификации. Это общие выводы всех преподавателей, сделанные ими на проблемно-рефлексивном семинаре, завершавшем курс, на тему: «Что дало мне для повышения уровня профессионально-педагогической компетентности по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде обучения на внутривузовском курсе по выбору в системе ДПО?». Более того, все слушатели внутривузовского курса по выбору отметили, что его содержание полностью удовлетворило их запросы по подготовке к экспериментальной работе. Более того, преподаватель отметил, что ему очень понравилось чтение интегративной проблемной лекции-диалога «Теоретико-методологический анализ ретроспективного и современного развития концепций социального взаимодействия и обоснование социального взаимодействия как важнейшей категории, являющейся функциональной основой социального развития человеческой цивилизации». Новым и интересным для меня было то, что лекцию о сложном, комплексном, многовариативном понятии интегративно прочнее социолог, психолог и педагог – наиболее опытные профессора двух кафедр. Стало понятно, что фундаментом социального прогресса общества является социальное взаимодействие людей в социуме, а педагогический процесс в вузе – один из этапов развития и совершенствования опыта социального взаимодействия будущих специалистов. Более того, на современном этапе, когда культура стала основой содержания образования, на этапе ее интенсивного внедрения в систему образования, педагогический процесс не может оставаться замкнутым циклом в образовательной организации вуза, опираясь только на внутреннюю среду его. Объективной закономерностью этапа перехода к постиндустриальной педагогике и образованию является то, что учебно-воспитательная работа должна осуществляться в вузе в органическом единстве с непрерывно изменяющейся внутренней и внешней культурно-образовательной средой. Студента надо не голословно «поучать» премудростям социального взаимодействия, а активно включать в него уже в педагогическом процессе в разных типах, видах деятельности, общения, вовлекая в социальное отношение, воспитывая его индивидуальность и

социализируя, формируя его субъектность, «образ «Я», концепцию «Я», отношение к себе как члену социума, к другим людям, к окружающему миру. Мы неслучайно столь подробно остановились на выступлении на проблемно-рефлексивном семинаре при подведении итогов учения по курсу по выбору: в нем затронуты важнейшие проблемы современной инновационной педагогики и необходимость работы в инновационном режиме в педагогическом вузовском процессе. Вопросы интегративности знаний по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде – актуальнейшая проблема перестройки, т.е. модернизации профессионального образования на современном этапе его развития. ИОФ, преподаватель Белгородского юридического института, отметил, что все лекции имели убедительный, научно-обоснованный презентационный материал, проводились диалогично, слушатели в течение всего времени непрерывно осмысливали и решали проблемные вопросы, искали, предлагая варианты их решения, выбирали вместе, обсуждая верные гипотезы. Процесс углубления изучаемого осуществлялся использованием современных технологических средств воспитания и обучения: ИКТ (интерактивной доски, экрана, компьютера, включением необходимых материалов по Интернету, связью с информационными материалами базовых вузов по их интернетному электронному адресу). Это в значительной степени была иллюстрация эффективности использования связи внутренней и внешней культурно-образовательных сред вуза. Преподаватель Краснодарского университета культуры в своем выступлении подчеркнула, что ей очень понравились озвученные проблемы герменевтики, феноменологии понятий, входящих в понятийное поле категории «формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза». Тысячу раз прав Сократ, утверждающий, что поиск истины будет обеспечен только при глубоком научном осознании понятий. Мне импонирует то, что каждое понятие подвергалось логическому осмыслению его важнейших составляющих, не только «заслушивалось», но и читалось с экрана, осмысливалось. Курсант Сергей О., прошедший стажировку в ОВД, отметил, что в практической правоохранительной деятельности играет все более возрастающую роль способность и умение на основе сформированности опыта социального взаимодействия устанавливать контакт, избегать конфликтных ситуаций в оперативной работе, вступать в компромиссы с целью более глубокого и объективного расследования нарушений законов РФ, в работе с поднадзорными. Преподаватель Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина подчеркнул значение лекции по реализации «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся-курсантов, слушателей в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза». Он отметил, что в «Модели» четко и глубоко исследованы и обоснованно разработаны пять ее блоков и входящие в них компоненты, выдвинуто много инновационных идей, таких как интегративное единство современной методологии педагогики и методологии образования, раскрыты роль и назначение педагогической технологии, обладающей свойством инструментальности, подробно изложены сущность, содержание и виды интерактивных

форм, методов, приемов и средств воспитания и обучения, обоснована ведущая роль воспитания в образовании, детерминировано возрастание значения социализации и социального воспитания, разработаны критерии, показатели и уровни формирования опыта социального взаимодействия обучающихся и курсантов, обоснован диагностический механизм их определения, решена важнейшая, по мнению Г.И. Ибрагимова, А.М. Новикова, С.Д. Полякова концептуальная идея комплексной оценки уровня достижения опыта на основании самооценки обучаемого, оценки преподавателя, экспертной оценки и выделения на этой основе итоговой оценки сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся, а также студенческих групп. Теоретико-методологическая часть работы по реализации на практике «Модели» дает нам осознанные знания инновационных идей и в целом педагогической науки XXI века, и в частности – формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза.

Технологическая и практико-ориентированная часть дала нам основные направления ее реализации в педагогическом процессе в органическом единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза.

Преподаватель кафедры «Педагогики и методики профессионального образования БГИИК» отметила очень понравившийся ей второй и третий Модули учебно-тематического плана курса по выбору. Она отметила, что все семинарские, практические занятия в процессе чтения курса проводились на основе эвристической методики с широким использованием интересных, полезных и эффективно подобранных к содержанию и технологии курса интерактивных методов, приемов, средств и форм воспитания, обучения и развития опыта формирования социального взаимодействия обучающихся и курсантов в изменяющейся, сложной и противоречивой культурно-образовательной среде вуза. К таким семинарам можно отнести проведение семинара мастер-класса на тему «Теория ретроспективного и современного развития интегративных концепций социального взаимодействия». В ходе дискуссии сами слушатели сделали вывод о том, что в постиндустриальную (когнитивную) эпоху развития педагогики и образования «предметоцентризм» устарел и стал тормозом развития повышения качества высшего образования. Каждая дисциплина все больше и больше интегрируется с родственными ей отраслями знаний. Так и решение проблемы формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде будет совершенствоваться лишь в условиях усвоения ее концепций в философии, социологии, педагогики, общей, возрастной и педагогической психологии, культурологии и ряде других наук о человеке и обществе. Было отмечено и то, что формы, методы, приемы, средства формирования опыта менялись так, чтобы слушатели курса по выбору овладели новым интерактивным подходом к проведению педагогического процесса в полной мере, максимально используя культурно-образовательную среду вуза: это и дискуссии, и беседы, и диспуты, и диалоги, и деловые игры, и проблемно-рефлексивные семинары и лекции, и приемы «открытого микрофона», «понятийного диктанта», кейс-стади, стандартные и нестандартные ситуации, упраж-

нения, задачи и многое другое. Мы впервые и теоретически, и практически изучили много новых, эффективных и интересных интерактивных форм, методов, приемов и средств формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в современном педагогическом процессе.

Слушателями и курсантами были высказаны на проблемно-рефлексивном семинаре-полилоге претензии, предложения и советы.

Прежде всего, говорилось о том, что все материалы курса по выбору по всем трем блокам-моделям должны быть напечатаны – это их просьба. Они просили помочь им размножить дидактический материал. Слушатели сделали предложение о дискетке с темой «Рефлексивно-проблемного семинара-полилога».

Профессор кафедры ПМПО БГИИК высказал мнение о том, что мы говорим о смене индустриальной эпохи развития человечества и перехода к постиндустриальной. Достаточно убедительно это было показано в материалах курса. Но, на наш взгляд, мы больше говорили о новых концептуальных идеях педагогики и образования на новом витке развития человечества. А хотелось бы дать такой совет: изменился материальный и духовный мир, но изменился и сам человек. Мы об этом говорили, но мало. А чтобы воспитывать человека во всех отношениях, надо и знать его во всех отношениях. Поэтому в курсе по выбору мы предлагаем более глубоко и широко осветить эту проблему.

Профессор сделал предложение каждому слушателю к рефлексивному итоговому семинару завершить работу над «Траекторией теоретического и практико-ориентированного освоения формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза» и на базе представления этой работы провести конкурс слушателей «По уровню усвоения рефлексивного мышления в процессе изучения внутривузовского курса по выбору в системе ДПО». Так как основной материал курса по выбору был уже разработан, многое размножено, то слушатели отметили готовность и желание приступить к экспериментальной работе в своих группах по изучению предмета «Психология и педагогика» с максимальным использованием по каждой теме содержания образования, технологии, методики, организационно-технических средств по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде.

Теперь необходимо было решить вопросы проведения уже формирующего эксперимента. Решили проводить его на базе Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина и Белгородского государственного института искусств и культуры с участием 175 курсантов и обучающихся Бел ЮИ и БГИИК. В Бел ЮИ участвовало в эксперименте 87 курсантов (47 – в экспериментальных группах (по 24 и 23 курсанта) и 40 курсантов в контрольных группах по формированию опыта социального взаимодействия курсантов в изменяющейся культурно-образовательной среде при изучении предмета.

В каждой из контрольных групп Бел ЮИ насчитывалось по 20 курсантов. Эти группы вели 4 преподавателя Бел ЮИ. В БГИИК в формирующем эксперименте на этапе приняли участие 88 обучающихся (были созданы две экспериментальных группы (45 обучающихся (22 и 23 человека)) и две контрольных

(в них насчитывалось 20 и 23 студента). Эти группы вели 4 преподавателя кафедры педагогики и методики профессионального образования по предмету «Психология и педагогика». На формирующем этапе экспериментальной работы по развитию и совершенствованию опыта социального взаимодействия курсантов и обучающихся (будущих специалистов) всего работало 8 преподавателей двух вузов (4 – в экспериментальных и 4 в контрольных группах). Внутривузовское звено системы повышения квалификации ДПО, избравшее курс по выбору, предназначалось, прежде всего, преподавателям экспериментальных групп. Но его посещали все желающие участники общей экспериментальной базы, так как им рассылалась программа и учебно-тематический план, и весь разработанный теоретический и практико-ориентированный учебно-методический материал. В общем курсе по выбору в Бел ЮИ и БГИИК приняли участие 42 преподавателя (все желающие). Итоговое занятие проводилось на рефлексивно-проблемном семинаре-полилоге с 8-мью преподавателями экспериментальных и контрольных групп двух вузов, ведущих формирующий эксперимент.

Так как преподаватели успешно прошли констатирующий (диагностически-проектировочный) этап, то было уже необходимо приступать к организации учебно-воспитательного процесса со студентами.

Итоги констатирующего эксперимента, как отмечалось ранее, показали фактически полную неосведомленность в теоретическом плане и спонтанно-стихийные, несистематизированные практические знания о социальном взаимодействии, а также весьма расплывчатое их представление об опыте сформированности социального взаимодействия в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды. Поэтому на совещании всех преподавателей-участников экспериментальной работы было решено:

- каждому педагогу посмотреть личное дело студента, ознакомиться с имеющимися в нем документами;
- побеседовать лично с каждым студентом группы, где преподаватель будет вести предмет «Психология и педагогика», установив отношения сотрудничества, содействия;
- поинтересоваться отзывом о каждом студенте, о его индивидуальных особенностях с куратором группы;
- завести «Дневник наблюдений по формированию опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза» на каждого студента и вести траекторию этого процесса тоже каждому студенту.

Кроме этого, провести первое организационное занятие в двух вузах как со студентами четырех экспериментальных групп, так и со студентами четырех контрольных групп (в обеих группах – отдельно) на тему: «Роль и значение формирования опыта социального взаимодействия студента в ходе педагогического процесса в его органическом единстве с культурно-образовательной средой вуза».

Интегративная лекция-собеседование проводится в форме заседания «круглого стола», чтобы каждый ее участник видел друг друга, смотрел друг другу в глаза в обстановке, сближающей людей, укрепляющей их единство и сплоченность, вырабатывающей чувство сплоченного, спаянного единой целью

коллектива. Такая организационная форма первой встречи с курсантами в Бел ЮИ и со студентами БГИИК прошла весьма успешно, так как, **во-первых**, все ее участники уже предварительно познакомились с преподавателями; **во-вторых**, были заинтересованы во встрече, где бы им разъяснили цели и задачи формирования опыта социального взаимодействия в процессе изучения учебной дисциплины «Психология и педагогика».

Чтобы организационное занятие со студентами было не только содержательным, интересным, но и праздничным, его проводили и для экспериментальных и контрольных групп в конференц-зале. На экране ярко светился текст слайда № 1: «Приветствуем всех участников экспериментальной работы по формированию опыта социального взаимодействия в процессе получения специальности в вузе».

Открывала организационное занятие и в Бел ЮИ, и в БГИИК автор работы. Она, обращаясь к курсантам в Бел ЮИ и студентам в БГИИК, говорила о том, что приветствует их выбор поработать над проблемой **«Формирования опыта социального взаимодействия при изучении учебных дисциплины «Психологии и педагогике»**», подчеркнув, что этот предмет оптимально способствует поиску наиболее эффективного решения проблемы.

«Вы пришли учиться в вуз не только профессии, а чтобы максимально развивать и совершенствовать все человеческое в человеке, чтобы стать личностью, субъектом с широким мировоззренческим кругозором, сформировать «Я-концепцию», научиться жить в социуме, найти в нем достойное место, познать себя, совершенствовать опыт взаимодействия и общения с друзьями, другими людьми, обществом. Безусловно, каждый из вас индивидуален, каждый проходит свой путь социализации, но в этих процессах есть общая цель – стать Личностью, Профессионалом, Гражданином и Патриотом, прожить жизнь, достойную назначения человека на земле.

Может быть, это несколько возвышенно, романтично, не подходит к нашему суровому, сложному, противоречивому времени, однако в подсознании каждого из Вас это чувство живет. Перед Вами слайд № 2. Постарайтесь вспомнить, кому из поэтов принадлежат эти строки:

«В жизни можно по-разному жить:

В горе можно и в радости,

Вовремя есть, вовремя пить,

Вовремя делать гадости,

А можно и так: до рассвета встать

И, помышляя о чуде, рукой оголенную

Солнце достать и подарить его людям».

Даже в наше время деловитости и прагматизма в душе каждого из нас живут благороднейшие порывы и чувства. Посмотрите на экран еще раз (слайд № 3). Я прочту эти стихи, а Вы попытайтесь вспомнить, чьи это строки:

«Я хочу подниматься с рассветом,

Когда мир хрупким шаром расколется,

Чтобы вместе с летящим веком

Ненавидеть, любить, беспокоиться,
Чтобы думать легко и просто,
Чтобы видеть великое – в малости,
А потом засыпать под звезды
На горячих руках усталости».

Обучающиеся, видимо, не ожидали такого откровенного, сердечного разговора. Слушали с неподдельным вниманием. Даже некоторые назвали авторов стихов, а Елена Викторовна уточнила время и замечательные судьбы авторов, которых можно смело называть героями своего народа, его гениями и выдающимися людьми.

А на экране появляется новый слайд № 4:

«Если Я только для себя, то зачем же Я? Если Я только для людей, то к чему же Я?» .

Давайте подумаем вместе, какая глубокая мысль заключена в этом афоризме? В ходе обсуждения и курсанты, и обучающиеся отметили, что это мысль о человеке, живущем среди людей, о каждом из нас. Нам предназначено судьбой жить для себя и для других. Человек не может жить один, так как ему как биологическому высшему разумному существу на планете необходимо для жизни взаимодействие и общение с людьми. Он – субъект социума, а история человечества развивается благодаря деятельности и общению субъектов социума. Вся жизнь каждого из нас целенаправлена на овладение опытом социального взаимодействия, являющегося фундаментальной основой социального прогресса.

Инновационная педагогика исходит из того, что в постиндустриальный период её развития человек получает образование на всю жизнь, а должен научиться «учиться через всю жизнь». Это объективная закономерность современной эпохи развития общества. Следовательно, исходя из того, что «педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе» [248, с. 6].

Вы пришли в вуз, пройдя семейный, детсадовский и школьный этапы формирования опыта социального взаимодействия. Вузовский этап – завершающий в процессе образования. Именно поэтому, учитывая объективную реальность общественного развития в начале XXI века, этот этап имеет все возрастающее значение в учебно-воспитательной деятельности вузовской образовательной организации. Развитие и совершенствование личностного, профессионального и общественного опыта – залог решения проблемы повышения качества вузовского образования и уверенности в том, что будущие специалисты будут достойно жить, трудиться, успешно строить свою судьбу, вносить реально весомый вклад в развитие и укрепление своей страны и содружества всех стран, государств и народов, живущих на планете «Земля».

В заключение автор выступления отметила, что изложила ряд теоретических педагогических положений о формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза

и передам эстафету интегративной лекции организационного занятия социологу. Лекцию по второму вопросу «**Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся**» продолжил доцент К.С. Колесник.

«Подготовка современного будущего специалиста, компетентного, умелого, решительного, инициативного, мобильного во многом обусловлена степенью интегративности формирования опыта социального взаимодействия личности, включающей философский, педагогический, психологический, социологический и культурологический характер сформированного опыта. Как вы, друзья, понимаете эту мою мысль?». После небольших дебатов все пришли к выводу, что процесс формирования опыта социального взаимодействия студента в учебно-воспитательной работе формируется в процессе изучения каждого учебного предмета. Интегративность формирования социального опыта обучающихся и курсантов в педагогическом процессе особенно возрастает в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды на современном этапе развития педагогики и образования, востребовавшем от каждого человека, особенно будущего профессионала, развития способности быстро адаптироваться в стремительно изменяющемся мире. В человеческом обществе во все периоды его культурного существования идеалом доминировал социальный тип личности, обладающей чувством ответственности, профессионально-жизненной компетентностью и активностью, являющийся действующим субъектом общественного прогресса. В наши дни определяющее значение в этом процессе играет формирующийся опыт социальных отношений как важнейший фактор процесса социализации личности. Социальный опыт, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности. В связи с этим интегративная подготовка обучающихся в вузе в педагогическом процессе призвана обеспечить формирование опыта социального взаимодействия как необходимого фактора готовности выпускника вуза к личной, профессиональной и общественной творческой и плодотворной деятельности. «Я не буду вам сейчас подробно раскрывать использование содержания образования по социологии в решении проблемы формирования социального опыта жизни студента. Это мы с вами подробно изучим и осознаем, изучая предмет. Но на некоторых аспектах будущего изучения предмета остановлю ваше внимание. Мы с вами будем формировать социальную компетентность взаимодействия студента в условиях культурно-образовательной среды. Социальная компетентность в интегративности с педагогикой и психологией понимается как практическая готовность будущего специалиста к осуществлению социального взаимодействия со специалистами своей профессии, а также со специалистами различного профиля в различных сферах материального и духовного производства с целью использования социума для решения всех возможных проблем в своей жизни и деятельности.

(На экране слайд № 5). **Компетентный состав опыта социального взаимодействия обучающихся** включает в себя: **ценностно-мотивационный компонент** (опыт ценностно-смыслового самоопределения в социально-значимых сферах деятельности); **нравственно-регулятивный компонент** (опыт нравственной регуляции поведения); **организационно-регулятивный компо-**

нент (опыт регуляции и организации совместной деятельности); **инструментально-коммуникативный компонент** (опыт общения).

Как видите, и в компонентах социальной компетентности четко просматривается интегративный характер формирования опыта социального взаимодействия. Вы во всех учебных предметах в ходе педагогического процесса будете знакомиться с множеством типов, видов, приемов социального взаимодействия. Их понятийное поле весьма обширно. И чем больше мы будем использовать эти понятия, тем богаче будет ваш личный опыт социального взаимодействия. При этом я исхожу в своем утверждении из того, что в педагогическом процессе, проходящем в изменяющейся (внутренней и внешней) культурно-образовательной среде вуза, выполнение многообразных видов (целевой деятельности будущего специалиста не только в условиях субъект-субъектных отношений всех участников педагогического процесса, но и в отношениях с субъектами (объектами) культурно-образовательной среды) влияет на нее, изменяет ее (как внутреннюю, так и внешнюю), и влияет, в свою очередь, на обучающихся, формирует их опыт социального взаимодействия в более широком масштабе [28, с. 13].

«Как Вы думаете, каковы должны быть результаты формирования компетенции социального взаимодействия обучающихся в условиях интегративного формирования опыта их социального взаимодействия? – обращается преподаватель к аудитории. И в ходе обсуждения, корректируя или отвергая гипотетические предложения, лектор делает выводы:

- осуществляется развитие у будущих специалистов социальных качеств;
- произойдет развитие потребностей и способностей социального взаимодействия;
- реализуется формирование компетенции социального взаимодействия путем внедрения вариативных социально-педагогических технологий;
- ускорит формирование опыта эффективное использование культурно-образовательной среды вуза на основе реализации в педагогическом процессе потенциальных возможностей социума;
- как итог использования многовариативных и многоаспектных разновидностей социального взаимодействия и общения в условиях единства воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения. Развития и саморазвития обучающихся положительно скажется на формировании их субъектности, «образа «Я», «Я-концепции» и четкого представления своей роли, места и значения в семье, профессии, обществе.

Словом, друзья, я обосновал лишь небольшие наметки того, что вам даст для развития и совершенствования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде в решении проблемы исследования».

Итак, опыт социального взаимодействия будущего выпускника вуза включает интегративную личностно-деятельностную характеристику, сформировавшуюся в результате множества его взаимодействий с обществом и людьми по формуле: **действие – отношение – ответное действие – социальные отношения** в аудиторной и внеаудиторной деятельности, являющейся источ-

ником и регулятором его социальной позиции и субъектности в предстоящих видах личной, профессиональной и общественной деятельности. Я должен заметить вам, что социальное взаимодействие не сводится только к коммуникации «субъект-субъект», а включает в себя определенное пространство (социокультурное, культурно-образовательное, временное и др.), обуславливающее характер каждой системы взаимодействия.

Так как моя часть лекции подходит к концу, то я передаю эстафету преподавателю психологии...».

Е.А. Погонина: «На мою долю выпал третий вопрос организационной интегративной лекции: **«Роль, значение и концепция психологии в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза»**. Подход к формированию опыта социального взаимодействия будущих специалистов в психологии исходит из определения его как специфической формы деятельности и как самостоятельного процесса взаимодействия, необходимого для накопления опыта в реализации всех видов деятельности человека. В отечественной психологии исследование категории **«формирование опыта социального взаимодействия субъекта»** связано, прежде всего, с попытками определить его сущность через понятие «общение». Психологи А.А. Бодалев, Н.С. Дежникова и др. в своих исследованиях рассматривают понятия «социальное взаимодействие» и «общение» как адекватные. Определяя категорию «социальное взаимодействие» как процесс восприятия и понимания человека человеком и разграничивая понятия «деятельности» и «межличностного взаимодействия», А.А. Бодалев обосновывает специфику каждого из них в условиях контакта, а понятия «общение» и «социальное взаимодействие» обуславливает как синонимичное. С.В. Кудрявцев, М.И. Лисина социальное взаимодействие рассматривают как характеристику общения. Г.М. Андреев, Р.Я. Кричевский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов и др. считают, что общение обеспечивает взаимодействие. Многие психологи относят потребность в общении к числу важнейших факторов, определяющих личностный смысл самоформирования и в связи с этим, как следствие взаимодействия личности и социокультурной среды (последняя при этом одновременно служит и источником формирования этой потребности). В самом общем виде социальное взаимодействие в психологии определяется как процесс непосредственного или опосредствованного воздействия субъектов друг на друга, порождающих их взаимообусловленность и связь. Чем научно-обоснованнее и целенаправленнее будет реализовываться в педагогическом процессе социальное взаимодействие субъекта (субъектов), тем успешнее будет формироваться опыт личностного и межличностного взаимодействия обучающихся.

Психология – важная, интересная и полезная в жизни каждого наука, если в ней хорошо разобраться и ее изучить глубоко и осознанно. Она, прежде всего, учит индивидуальному подходу к каждому человеку. «Я и ты, но я – не ты» – вот один из ее девизов. Поэтому при изучении психологии педагогической закономерностью является индивидуальный подход к формированию опыта социального взаимодействия субъекта, к умению формирования его с учетом

личностных психолого-физиологических особенностей человека, специфики его индивидуальных особенностей и способностей.

Итак, проверьте, насколько глубоко осознали Вы эти психологические теоретические положения: *Друг Вася обращается к другу Пете: «А как бы ты поступил на моем месте?»*. И обучающиеся не сразу, но сообразили, улыбаясь: никто из них не смог бы быть на этом месте, так как оба они разные и советовать другому, опираясь на себя и свой опыт, весьма рискованно.

На экране появляется Слайд № 6: «Я и ты, но Я – не ты!», преподаватель делает итоговое заключение: «Содержание образования по психологии предоставляет огромные возможности для формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в педагогическом процессе в органическом единстве с изменяющейся культурно-образовательной среды вуза; однако этот опыт у каждого студента – свой, со своими индивидуальными особенностями, сформированностью субъектности и присущих ему качеств темперамента и свойств характера. Более широко обо всем этом мы будем говорить в процессе изучения предмета».

Эстафета четвертого, последнего вопроса плана лекции на организационном занятии передается преподавателю культурологии.

Педагог объяснила, что в тесной интегративной связи с формированием опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде находится и такая учебная дисциплина, как культурология, в теории которой занимает достаточно значительное место такая категория, как *«изменяющаяся культурно-образовательная среда вуза»*. Она подчеркнула, что считает своим долгом раскрыть ее сущность с позиции ее концепции в культурологической науке: это непосредственно данная среда, способная изменяться под воздействием субъектов, целенаправленно воплощающих определенные ценностные отношения, традиции, нормы, символы в различных сферах и формах жизни преподавательского и студенческого коллективов вуза. *Компонентами этой культурно-образовательной среды являются: учебно-воспитательная, профессиональная, научно-исследовательская и досуговая деятельности, управление, процесс коммуникации, эстетическое пространство и материально-предметный мир образовательной организации, не ограниченный стенами вуза, а воплощающий окружающую его внутреннюю и внешнюю культурно-образовательную среду, способствующие интенсификации установления союза с миром, самим собой, с другими людьми, образовательными организациями, с обществом.*

Необходимо отметить и то, что в условиях мирового кризиса всех сфер общественной жизни, в том числе духовно-нравственной сферы и сферы образования и воспитания, в современных условиях интенсификации темпов общественного развития, значительного числа научно-технологических и антропотехнологических открытий XXI века, превращения человека (его интеллекта) в главную производительную силу общества, возникшей потребности развития его творческого потенциала, когда содержанием образования стала культура. Само же образование представляет собой в постиндустриальный этап развития общества развитие и совершенствование жизненного опыта студента (так как

слово «образование» происходит от корня «образ», то это означает постижение и развитие человеком образа окружающего мира и своего «Я», а также своего места и роли в этом мире [28, с. 13].

Таким образом, с позиций культурологии содержанию категории «формирование опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза» можно дать такую развернутую характеристику (слайд № 6 на экране):

– это «социальное взаимодействие студента с окружающим его современным материально-предметным и духовным миром с самим собой, друг с другом, с преподавателями и преподавателями на равноправных началах сотрудничества, содружества, соучастия, сопомощи, сопереживания в интенсивно развивающейся культурно-образовательной среде постиндустриального развития общества, которому присущи процессы глобализации, информации, интеграции, межкультурной коммуникации, возрастания лично их вербального общения и социального многовариативного взаимодействия через компьютерные сети, Интернет, что, с одной стороны, активизирует и мотивирует интерес использования в воспитании жизненного опыта студента, а, с другой стороны, порождает ряд трудностей, усложняющих воспитательную и образовательную работу по решению этой проблемы, порождая негативные явления с помощью лживой информации, ведущей США, Европейским Союзом и странами НАТО гигантских размеров психологическую информационную войну против России, нашего народа, особенно молодежи, стремящихся вести борьбу за социальную справедливость, истинную демократию и за мир и безопасность человечества».

Заключительное слово в организационном занятии в экспериментальных группах по праву выпало на долю автора, которая отметила, что на этой интегративной лекции была цель рассмотреть сущность и содержание формирования опыта социального взаимодействия как одну из важнейших категорий педагогики, являющуюся одновременно философским, социологическим, психологическим и культурологическим феноменом. Иначе говоря – на формировании опыта социального взаимодействия основан фундамент высшего профессионального образования. Использование феномена социального взаимодействия обучающихся в педагогическом процессе в изменяющейся культурно-образовательной среде способствует формированию специалиста постиндустриального этапа развития общества, способного успешно решать личностные, профессиональные и общественные проблемы.

Формирование опыта социального взаимодействия в культурно-образовательной среде вуза, олицетворяющего интегративный педагогический процесс на всех уровнях мирового педагогического процесса в мировой культурно-образовательной среде, неимоверно расширяет сферу социальных отношений и социальных связей студенческой молодежи и, безусловно, способствует формированию их опыта социального взаимодействия как на субъективном, так и на межличностном уровнях, становясь конструктивным, созидательно настроенным на сотрудничество, взаимопомощь на основе гуманизма и бескомпромиссной борьбы против сил общественного прогресса.

«Я обращаюсь к вам, дорогие друзья, – говорит Елена Викторовна, – с огромной просьбой: будьте активными участниками поиска наиболее эффективного решения проблемы совершенствования процесса формирования опыта социального взаимодействия каждого из вас в условиях органического единства педагогического процесса и изменяющейся культурно-образовательной среды. Ваше активное участие в решении поставленной цели – повышения уровня сформированности опыта социального взаимодействия студента в условиях усложняющейся и изменяющейся культурно-образовательной среды – поможет решить стратегическую задачу высшего образования – повышение качества воспитания, обучения и развития будущего специалистов-выпускников вузов второго десятилетия XXI века. Наше организационное занятие ставит своей задачей мотивировать вас на активное стремление к повышению уровня формирования опыта социального взаимодействия под руководством преподавателей психологии и педагогики в процессе изучения этой дисциплины в условиях реализации деятельностной образовательной парадигмы постиндустриального этапа развития педагогики и образования, реализации компетентностного подхода в органической связи с другими подходами на основе новых концептуальных идей методологии педагогики и методологии образования, на базе нового трехуровневого содержания образования, субъект-субъектных отношений между всеми участниками педагогического процесса, при использовании педагогической технологии и эвристической методики, основанной на диалоговом общении с широким использованием интерактивных форм, методов, приемов и средств воспитания и обучения, которые, в свою очередь, являются разновидностями социального взаимодействия.

Итак, целеустремленно организованный педагогический процесс в органическом единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой являются основой фундамента, определяющего качество формирования опыта Вашего социального взаимодействия на современном этапе.

Для проведения эксперимента, в котором и вы – активные участники, созданы по 8 групп в Бел ЮИ и БГИИК (четыре экспериментальных и четыре контрольных группы в каждом вузе). Чтобы ваше участие в эксперименте было более результативным, преподаватели, по моему совету, предложат каждому из вас вести «Траекторию формирования опыта социального взаимодействия в педагогическом процессе в условиях его органического единства с культурно-образовательной средой вуза». В этом дневнике самонаблюдения Вы будете отмечать свои успехи, делать выводы и самостоятельно оценивать свои успехи в овладении многовариативными видами социального взаимодействия с преподавателем, друг с другом, коллективом обучающихся, т.е. формировать свой образ «Я», свою «Я-концепцию», отношение к миру, определять свое место и назначение в обществе.

Это должен быть плодотворный процесс становления личностных качеств, профессиональных знаний, умений, навыков, способов деятельности и активной позиции в жизни общества и страны.

Если кому-то из Вас что-то непонятно – задавайте вопросы». Обучающиеся и курсанты задавали ряд вопросов. Прежде всего, был вопрос: «А как будут подводиться итоги процесса формирования опыта социального взаимодействия?». Автор исследования ответил, что контроль, учет и оценка освоения опыта будет комплексной, сложной, отличаться высокой требовательностью, объективностью и интегративностью. Оценка по пятибалльной системе будет ставиться в результате использования бесед, интервью, различных видов выполнения заданий, упражнений, решения стандартных и нестандартных ситуаций, кейс-стади, тестирования по методу А.С. Смирнова, проверки качества освоения материала... Беспально и анкетные «срезы» в начале формирующего и на контрольном этапе по многоаспектному определению оценок.

Посмотрите на экране на слайд № 7. Это анкетирование «срезов» по оценке формирования опыта социального взаимодействия каждого из вас, группы, курса. В интегральную комплексную оценку включены, как Вы видите, четыре оценки: самооценка студента по показателям, критериям и уровню сформированности опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза; оценка преподавателя; оценки двух экспертов и обобщенная итоговая оценка. Так что впервые в получении оценки Вы и сами будете принимать участие. В ходе педагогического процесса с системой оценки уровня сформированности опыта социального взаимодействия Вы познакомитесь подробнее».

Вопрос был задан и такой: «А что будет, если кто-то из нас получит отрицательную оценку?». Е.В. Коваленко ответила: по проблеме эксперимента нет учебной отдельной дисциплины, но социальное взаимодействие преподавателя и студента – залог качества образования, формирования Личности, Гражданина, Патриота, Профессионала, воспитания субъектности студента и социальной активности, что является важнейшим средством решения всех проблем жизнедеятельности. Предложила провести «открытый микрофон», чтобы старосты всех групп первого организационного занятия высказали свое мнение о прочитанной им интегративной лекции по экспериментальной работе. В Бел ЮИ зам. командира взвода С. Екатерина из экспериментальной группы отметила, что интегративная лекция была содержательной, интересной, полезной. «Нам действительно доказали в ней, что формирование опыта социального взаимодействия будущих специалистов происходит в педагогическом процессе в условиях органического единства с культурно-образовательной средой, что процесс формирования этого опыта – фундамент подготовки специалиста к личной, профессиональной и общественной деятельности».

Староста группы БГИИК В. Алина от имени группы поблагодарила преподавателей за организацию интегративной лекции. Много стало понятным, ясным, особенно четко прозвучала мысль об интегративной связи формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде в той части лекции, где подробно раскрывались концепции этой проблемы в социологии, психологии, культурологии, педагогике. Нам стала понятной наша роль в эксперименте. Он проводился ради повышения качества

образования, основным феноменом определения которого является формирование опыта социального взаимодействия в педагогическом процессе интегративных и педагогической наук.

Староста группы БГИИК Маргарита С. отметила, что проведение организационного занятия повысило интерес и заинтересованность каждого студента в работе над собой по развитию и совершенствованию уровня сформированности социального взаимодействия.

Курсант Е. Антон (Бел ЮИ) отметил особый профессионально-практический интерес экспериментальной проблемы, подчеркнул раскрытие преподавателем культурологии сущности, содержания и структуры изменяющейся культурно-образовательной среды вуза и отметил целенаправленно проведенную преподавателями мотивированность обучающихся всех экспериментальных групп по участию в решении исследуемой проблемы и задач. Все выступающие в «Открытом микрофоне» выразили одобрение того, что в анкете по «срезу» сформированности уровня социального взаимодействия обучающихся есть графа «самооценка», по праву считая ее инновационной идеей в контроле, учете и оценивании качества знаний обучающихся.

Так как учебная дисциплина «Психология и педагогика» в БГИИК представляет собой единое целое, но читается отдельно, по частям, то экспериментальная работа началась со второго семестра 2017 г. с изучения раздела «Педагогика».

Так завершился констатирующий (диагностико-проектированный) период экспериментальной работы в восьми экспериментальных группах.

Организационное занятие в восьми контрольных группах двух вузов прошло без чтения лекции: преподаватели сообщили о том, что во втором семестре 2017 года будет изучаться педагогическая часть дисциплины, что вместе с её изучением обучающиеся должны работать над формированием своего опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде, дали студентам программу и УМК с заранее разработанными темами, лекциями, семинарами, практическими занятиями и списком литературы к ним.

Автор, присутствующий на этих занятиях, вынуждена была отметить, что они не вызвали интереса обучающихся к проблеме эксперимента, не вдохновили на активные поиски его решения ни в учебном процессе, ни в процессе самовоспитания и самообучения. Все новое рождается в порыве нравственного подъема, разбуженного желания, вдохновения, наконец, мотивированности. К сожалению, пока этого не было в контрольных группах. Призыв к творчеству не прозвучал и не дал отклика в сердцах тех, кому предстояло тоже участвовать в исследовательском эксперименте.

4.2. Динамика уровня сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся в экспериментальной работе

Как мы уже отмечали, контрольный этап эксперимента начался с проведения проблемно-рефлексивного семинара на тему: «Что дало нам изучение педагогической теории и практики для формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза?».

Первым такую форму занятий предложил А.В. Хуторской для подведения итогов инновационного обучения и воспитания в экспериментальной работе. Для этого он и проводил с учениками специальное занятие – рефлексивный семинар, на котором обсуждались положительные и отрицательные результаты учебно-воспитательного процесса, выдвигались предложения по его совершенствованию. Рефлексивный семинар по А.В. Хуторскому проводился так: 1) чтобы каждый мог не только слышать, но и видеть говорящего, парты и стулья были расставлены по кругу; 2) в первой части рефлексивного семинара было решено не дискутировать, нужно было лишь кратко высказывать свое мнение, соблюдая очередность по кругу. Тому, кто выступал, задавались остальными вопросы, уточняющие его мнения; 3) во второй части семинара коллективно обсуждались ключевые проблемы, выявленные в ходе индивидуальных выступлений участников семинара. Подобная организация формы семинара позволяет выявить мнение каждого участника семинара о том, что лично ему дал новый подход к реализации педагогического процесса, сделать выводы и внести предложения, отвечающие наиболее эффективному решению исследуемой проблемы [360, с. 158].

О необходимости рефлексивной фазы исследования пишет А.М. Новиков так: «Суть рефлексивной фазы состоит в том, что исследователи или коллектив исследователей, получив результаты, должны их отрефлексировать – «обратиться назад» и осмыслить, оценить исходные и конечные состояния:

- объекта деятельности – самооценка результатов;
- субъекта деятельности, т.е. самого себя – рефлексия» [227, с. 187].

Более того, придавая большое значение педагогическому исследованию, А.М. Новиков уделяет серьезное внимание рефлексии как явлению и процессу.

«Термин «рефлексия» в отечественной литературе впервые начал использоваться в 30-40-х гг. прошлого века, – отмечает А.М. Новиков. – Анализируя различия в подходах к проблеме, следует отметить наличие двух тенденций в трактовке рефлексивных процессов:

- рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности;
- рефлексия как понимание смысла межличностного общения.

В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы: «самопонимание и понимание другого, самоинтерпретация и интерпретация другого» [227, с. 187].

Трактовка «рефлексии» исчерпывающе дана в таком виде: «Рефлексия (от латинского слова *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний». Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его

сознании. Но рефлексия – это не только знание и понимание самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с сознанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения [344, с. 402].

Г.И. Ибрагимов в работе «Теория обучения» раскрывает в процессе обучения восемь блоков, среди которых нас, с позиции его отношения к рефлексии, заинтересовал блок применения, который в числе прочих составных частей включает «задания на осуществление студентами рефлексии своей собственной деятельности по освоению материала главы, в ходе которого предлагается выявить влияние изучаемой темы на развитие мотивации его учебной деятельности, формирование эмоциональной сферы, личностные приращения и т.д.» [389, с. 129].

Мы изложим те теоретико-методологические и методические основы, которые обусловили выбор нами итогового занятия по разделу «Педагогика» и проведению его в экспериментальных группах в форме проблемного рефлексивного семинара на тему: «Что дало Вам изучение педагогической теории и практики для формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза?».

В выборе этой организационной формы итогового занятия мы исходили из того, что рефлексия имеет большое значение для развития личности студента и всех экспериментальных групп как социальных общностей, так как она:

– **во-первых**, приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности;

– **во-вторых**, позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем;

– **в-третьих**, делает человека, социальную систему субъектом своей активности [227, с. 270].

Для подготовки обучающихся к проведению проблемно-рефлексивного семинара были даны преподавателям экспериментальных групп разработанные автором следующие советы:

1. Внимательно просмотреть материал учебника по разделу «Педагогика», еще раз обратиться к «Словарю основных категорий педагогики», просмотреть, восстановив в памяти текст лекций.

2. Изучить, проанализировать и обобщить, осмыслив материал своих знаний в «Траектории формирования опыта моего социального взаимодействия в процессе изучения педагогики».

3. Написать эссе «Что лично мне для формирования опыта социального взаимодействия дало изучение педагогики?».

4. Подумать над тем, что бы Вы лично предложили для того, чтобы усовершенствовать процесс формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза на современном этапе развития педагогики и образования.

Первой по расписанию проводила проблемно-рефлексивный итоговый семинар автор исследования. И опять как мастер-класс. На нем присутствовали преподаватели других экспериментальных групп и эксперты.

Преподаватель обратилась к курсантам со вступительным словом: «Дорогие друзья! Вы изучили раздел «Педагогика» учебной дисциплины «Психология и педагогика». На сегодняшнем семинарском занятии каждый из вас должен дать рефлексивный анализ итогов не только изучения учебного материала этого раздела, но и проанализировать, обобщить процесс формирования опыта социального взаимодействия каждого из вас в условиях органического единства учебно-воспитательного процесса с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза, дать объективную аргументированную оценку этому процессу и осмыслить пути его возможного совершенствования в будущем.

Напомню вам правила поведения на проблемно-рефлексивном семинаре: 1) не говорить одновременно более, чем одному курсанту; 2) так как вы сидите по правилам круглого стола, то, начиная от справа сидящего от меня студента, будете передавать «открытый микрофон» по кругу; 3) дать рефлексивный анализ изучению предмета и раскрыть процесс формирования опыта социального взаимодействия в ходе его изучения должен каждый студент; 4) вопросы к выступающему задавать, прося слова поднятием руки. Итак, занятие семинара началось».

Первой слово было предоставлено Ольге С. Она говорила о том, что, когда приступали к изучению раздела «Педагогика», очень боялась, что будет неинтересно, так как ей нравился раздел «Психология». Но оказалось, что они тесно взаимосвязаны. Ее заинтересовало и то, что их группу включили в экспериментальную работу по проблеме формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза. В ходе обучения и участия в экспериментальной работе она подчеркнула, что узнала много нового. Ей было интересно и увлекательно заниматься по изучению педагогической теорией через практику проведения учебных занятий интерактивными формами, методами, приемами и средствами воспитания и обучения в условиях субъект-субъектных отношений преподавателя и обучающихся. Ей очень нравились лекции-диалоги, семинары-полилоги, дискуссии. Большое впечатление произвел диспут о профессии. Много для успешного усвоения дал информационно-коммуникативный презентационный материал, тщательно подобранный к каждому занятию. Она говорила о том, насколько шире и совершеннее стал ее опыт социального взаимодействия. Ольге С. задали вопрос: «Помогла ли ей в рефлексивном анализе заполняемая ей «Траектория» и «Эссе»?». Ольга ответила, что помогла системно, последовательно следить за ходом освоения учебного материала предмета «Траектория», а «Эссе» способствовало осмыслению, возможности дать объективный рефлексивный анализ формированию опыта социального взаимодействия.

«Открытый микрофон» «перешел в руки» Николая М.: «Я весьма доволен тем, что так интересно, а, главное, с большой пользой для себя изучал педагогику и совершенствовал свой опыт социального взаимодействия в учебно-воспитательной деятельности, которую блестяще организовала и провела Е.В. Ковален-

ко. Занятия по педагогике отличались тем, что всегда нас заставляли думать, сопоставлять, осмысливать, вступать в диалог, решать проблемные ситуации, кейсы, упражнения, задачи, «потеть» над тестами, во всем проявлять творческий подход к обучению. Особенно по душе мне были дискуссии, диспуты, «мозговые штурмы». Все 130 минут каждого учебного занятия я работал на уровне высочайшей познавательной активности, обогащая свой жизненный опыт, овладевая абстрактным мышлением, логикой и рефлексивным анализом и различными видами социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде.

Наталья Б. задала Михаилу вопрос: «А вел ли ты дневник своих наблюдений, т.е. аккуратно ли заполнял «Траекторию»? Михаил ответил: «Сначала все делал для «проформы», но очень скоро понял, что это мне необходимо делать систематически и серьезно для себя, для анализа своего прошлого, настоящего и будущего процесса формирования опыта социального взаимодействия с другими студентами группы, с преподавателями и со всеми окружающими меня людьми, что социальное взаимодействие необходимо развивать во всех его видах в личном, профессиональном и социальном плане. С тех пор я, заносая записи в «Траекторию», сопоставлял их с предыдущими, осмысливал, делал выводы».

Эстафета «Открытого микрофона» перешла к Светлане К. Она сказала: «Хорошо, когда в вузе ты получаешь не только знания, но тебя учат жизненному опыту: навыкам взаимодействия, общения, способствуют формированию субъектности, «Я-концепции», учат рефлексивному анализу, чтобы лучше понимать себя и других, чтобы быть осведомленным участником всех социальных отношений: уметь действовать, вступать в контакт с другими людьми, разумно с ними сотрудничать, общаться, научиться работать в команде. Я с удовольствием изучала педагогику, активно участвовала в развитии и совершенствовании своего опыта социального взаимодействия в аудиторной и внеаудиторной работе по предмету в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза. Мне очень понравилась деловая сюжетная игра «Здравствуйте, вуз и студенты 25 века». Она обогатила меня представлениями о возможности творчески заглянуть в будущее высшего образования». Ей задали вопрос: «Какой вид социального взаимодействия, на Ваш взгляд, Вы освоили лучше всего в процессе учебно-познавательной и практико-ориентированной деятельности в процессе изучения педагогики?» И Светлана ответила: «Сотрудничество «в команде» и способы компромисса в предотвращении конфликтов».

В эстафете приняли участие все: 23 курсанта дали свой рефлексивный анализ процесса формирования опыта социального взаимодействия в учебной и внеучебной работе по разделу «Педагогика». Все они оценили высокую результативность личных успехов, подчеркнули, что многому научились, что освоили основные категории педагогики и такие социальные феномены, как «социальное взаимодействие», «социальная среда», «образовательная среда», «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательная среда вуза».

Первый этап проблемно-рефлексивного семинара был завершен. Преподаватель предложил перейти ко второму его этапу: «Что бы Вы порекомендовали нам, преподавателям, чтобы следующий поток обучающихся при изуче-

нии педагогики воспринял, унаследовал из опыта вашей учебной деятельности, и какие корректировки, улучшающие работу, Вы бы нам порекомендовали?».

«Открытый микрофон» пошел по другому кругу. «Продолжайте работать также, потому что изучение педагогики и формирование опыта социального взаимодействия каждого из нас в учебно-педагогическом процессе осуществлялось и «эффективно и результативно», – сказала Ольга С. «Я очень доволен достигнутым, глубже узнал и себя, и других, научился плодотворно взаимодействовать, но, однако, мне хотелось бы, чтобы в педагогическом процессе чаще проводились деловые, сюжетные, ролевые и т.д. игры, так как они не только учат работать в команде, но и развивают творческое мышление, учат быть конкурентоспособным», – пожелал Николай М. Наталья Б. предложила расширить пространство информационно-коммуникативного проведения занятий, предложив проводить дискуссии, дебаты, диспуты, научно-практические конференции по проблемам формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде через телевизионные занятия в виртуальном мире с другими региональными, федеральными вузами и с вузами городов-побратимов, другими вузами мирового содружества страны.

Сергей П. счел необходимым попросить нас, преподавателей, увеличить разновидности взаимодействия преподавателей со студентами, с другими людьми из социального окружения вуза, повысив тем самым уровень и качество социализации обучающихся и расширив сферу социальных отношений на базе разновидностей взаимодействий в изменяющейся культурно-образовательной высшей среде вуза.

Мы перечислили те предложения и рекомендации обучающихся, которые действительно, на взгляд преподавателей, будут способствовать повышению качества решения исследуемой проблемы в будущем.

Диссертант поблагодарил курсантов за активное участие в проблемно-рефлексивном итоговом семинаре, за высокую оценку качества экспериментальной работы в педагогическом интегративном единстве с учетом изменяющейся внутренней и внешней культурно-образовательной среды вуза, за творческое участие курсантов в нашем эксперименте по формированию их опыта социального взаимодействия в процессе воспитания и обучения и предложила провести итоговое контрольное анкетирование по выявлению уровня сформированности социального взаимодействия каждого студента, каждой группе обучающихся и обучающихся всех экспериментальных групп, чтобы интерпретировать количественные и качественные результаты исследования.

«Наиболее распространенной формой педагогического эксперимента является сравнительный эксперимент, т.е. форма экспериментальных и контрольных групп, при которых в одних группах в учебно-воспитательном процессе вводится новый «экспериментальный фактор», – отмечает А.М. Новиков, – а в других группах этот фактор не вводится. При этом очень важно, чтобы за вычетом вводимых исследовательских факторов, остальные условия, влияющие на результаты учебной работы, были и для тех, и для других групп одинаковыми» [227, с. 111].

Это условие нами было учтено с самого начала эксперимента.

Курсантам-участникам проблемно-рефлексивного итогового семинара и всем студентам и курсантам контрольных групп, проводившим итоговый семинар, были розданы для заполнения, как и при первичном «срезе» на констатирующем этапе Анкеты с тем же обращением: быть объективным, требовательным и принципиальным в выставлении самооценок по показателям и критериям сформированности опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза.

Так же, как и при первичном «срезе», текст «Анкеты определения уровня сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся и экспериментальных, и контрольных групп в изменяющейся культурно-образовательной среде» был полностью размещен на экране на слайде № 1 с критериями и показателями, уровнями и механизмами диагностики, а курсанты получили Анкеты в сокращенном виде лишь с названием критериев и перечислением номеров их показателей, так как в полном тексте анкета была бы очень громоздкой.

Приводим обобщенные результаты анкетирования контрольного «среза» всех экспериментальных и контрольных групп обоих вузов.

Таблица 17.

Сравнительные результаты экспериментальных групп Бел ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина на входе и выходе эксперимента

№ п/п	Экспериментальные группы Бел ЮИ (первоначальный «срез»)			Экспериментальные группы Бел ЮИ (контрольный «срез»)			
	Критерии опыта социального взаимодействия по группам	Оценка в баллах 1-ой гр. (24 ч.)	Оценка в баллах 2-ой группы (23 ч.)	Общий результат групп (47 ч.)	Оценка в баллах 1-ой группы (20 ч.)	Оценка в баллах 2-ой группы (23 ч.)	Общая оценка 2-х групп
1	Ценностно-смысловой	2,91	2,86	2,88	4,37	3,83	4,1
2	Когнитивный	2,88	2,96	2,89	4,2	4,06	4,13
3	Деятельностный	2,88	3,02	2,95	4,29	4,3	4,29
4	Эмоционально-нравственный и волевой	3,05	3,12	3,08	4,36	4,44	4,4
Средний балл критериев 1-ой и 2-ой групп и двух групп вместе		2,94	2,82	2,85	4,3	4,15	4,21
Уровень сформированности опыта социального взаимодействия в двух экспериментальных группах				2,88	4,3	4,13	4,21

В сопоставительной таблице 17 показаны, проанализированы и обобщены данные двух экспериментальных групп БГЮИ (1-ая гр. – 23 курсанта, 2-ая – 23). В обеих группах – 43 человека участвовали в первоначальном «срезе» уровней сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся.

Этот уровень был, соответственно, 2,94 балла и 2,82. Средний уровень в двух группах на начало эксперимента – 2,88, т.е. был явно неудовлетворительный, недостаточный.

А теперь сравним эти показатели критериев и уровней сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся после формирующего этапа эксперимента по реализации в педагогическом процессе разработанной нами «Модели»: уровень в 1-ой экспериментальной группе (20 человек) стал 4,3 балла, во второй группе (20 человек) – 4,15 балла, а средний балл обеих групп составлял 4,21 балла. Он представляет собой высокую степень продуктивного уровня сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся двух экспериментальных групп при контрольном «срезе». Необходимо обратить внимание на разницу в 1-ом и 2-ом «срезе» обеих групп: 2,88 балла и 4,21 балла. Из 43 курсантов только двое получили уровень сформированности опыта социального взаимодействия с баллом 3,6, т.е. «удовлетворительно», а остальные курсанты получили баллы от 3,9 до 4,8 баллов, т.е. оценки «хорошо» и «отлично». Такие высокие показатели уровней можно объяснить только тем, что успешно была реализована в практической педагогической деятельности при решении проблемы «пятиблочная «Модель», основанная на инновационной теории и на базисной основе деятельностной образовательной парадигмы, реализованной на практике совместными усилиями преподавателей-экспериментаторов и курсантов, принявших активное участие в исследовательской экспериментальной работе.

На наш взгляд, для обоснования общих выводов необходимо дать и сравнительно-сопоставительную таблицу первичного и итогового «среза» определения уровня сформированности опыта социального взаимодействия курсантов контрольных групп Бел ЮИ.

Таблица 18.

*Сравнительные результаты контрольных групп Бел ЮИ
на входе и выходе эксперимента*

№ п/п	Контрольные группы Бел ЮИ (первоначальный «срез»)			Контрольные группы (итоговый «срез»)			
	Баллы критериев и формирования опыта социального взаимодействия курсантов по группам	Оценка в баллах 1-ой гр. (20 ч.)	Оценка в баллах 2-ой группы (23 ч.)	Общий результат групп (43 ч.)	Оценка в баллах 1-ой группы (24 ч.)	Оценка в баллах 2-ой группы (20 ч.)	Общий результат 2-х групп (44 ч.)
1	Ценностно-смысловой	2,9	2,9	2,9	3,25	3,68	3,44
2	Когнитивный	2,8	2,99	2,89	3,06	3,73	3,39
3	Деятельностный	2,9	3	2,95	3,07	3,58	3,32
4	Эмоционально-нравственный и волевой	3,0	3,12	3,06	3,13	3,6	3,37
Средний балл по критериям		2,9	3	2,95	3,13	3,66	3,39
Уровень сформированности опыта социального взаимодействия курсантов к началу формирующего этапа		2,9	3	2,95	3,13	3,66	3,39

Сравнительная характеристика результатов определения уровня сформированности опыта социального взаимодействия курсантов контрольных групп Бел ЮИ по начальному и конечному итоговому «срезу» симфонией цифр свидетельствует, что результативность обучения и воспитания содержанием, методами, приемами, средствами и формами знание-ориентированной образовательной парадигмы дали весьма незначительный прирост уровней решаемой проблемы. На первоначальном «срезу» к началу формирующего эксперимента этот уровень был в 1-ой группе 2,95 балла, т.е. неудовлетворительным, а стал 3,13 балла – едва достиг репродуктивного; во 2-ой контрольной группе первоначальный «срез» уровня социального взаимодействия был 3 балла, а стал – 3,66 балла, т. е. достиг высшей ступени того же репродуктивного уровня. Итоговые цифры двух контрольных групп Бел ЮИ по уровням выглядят следующим образом: первоначальный «срез» – 2,95 балла, контрольный «срез» – 3,39 балла. Таким образом, и данная сопоставительная итоговая таблица свидетельствует о том, что формирование опыта социального взаимодействия курсантов контрольных групп – наглядное подтверждение того, что традиционная педагогика и практика индустриального этапа, основанная на знание-центричной образовательной парадигме, решает проблему исследования на крайне низком качественном уровне, не соответствующем требованиям современной эпохи развития педагогики и образования.

Итоги сопоставления первоначального и контрольного среза сформированности опыта социального взаимодействия экспериментальных и контрольных групп БГИИК подтверждают выводы по Бел ЮИ. В этом можно убедиться по сравнительным таблицам 19 и 20.

Таблица 19.

Сравнительные результаты экспериментальных и контрольных групп БГИИК на входе и выходе эксперимента

№ п/п	Первоначальный «срез» экспериментальных групп БГИИК (1-ая гр. – 22; 2-я гр. – 23 студента)			Контрольный «срез» экспериментальных групп БГИИК (1-я гр. – 22, 2-я гр. – 23 студента)			
	Баллы критериев и сформированность опыта социального взаимодействия в группе	Оценка в баллах 1-ой экспериментальной гр. (22 студента)	Оценка в баллах 2-ой группы (23 ст.)	Общий результат двух групп (45 ч.)	Оценка в баллах 1-ой группы (20 ст.)	Оценка в баллах 2-ой группы (23 ст.)	Общий средний результат 2-х групп (45 ст.)
1 кр.	Ценностно-смысловой	3	2,92	2,96	3,7	4,44	4,4
2 кр.	Когнитивный	2,9	2,8	2,85	4,2	4,27	4,23
3 кр.	Практико-деятельностный	2,9	2,8	2,85	4,29	4,2	4,24
4 кр.	Эмоционально-нравственный и волевой	3,03	2,9	2,94	4,36	4,14	4,25
Средний балл по критериям		2,95	2,85	2,9	4,3	4,26	4,28
Уровень сформированности опыта социального взаимодействия в группах		2,95	2,85	2,9	4,3	4,2	4,28

Анализируя итоговые результаты сопоставления первоначального и итогового «срез» сформированности уровней социального взаимодействия обучающихся и экспериментальных групп БГИИК, следует отметить, что они соответствуют итоговым результатам экспериментальных групп БГЮИ: если средний уровень сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся, их экспериментальных групп на первоначальном «срезе» был соответственно 2,95 и 2,85 балла, а в двух группах вместе составлял 2,9 балла, то итоги контрольного результата – 4,3 и 4,26 балла, а средняя цифра уровня обеих групп – 4,28 балла. Это, безусловно, значительный рост уровня сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся и групп в процессе изучения педагогики в органическом единстве с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза. Темпы роста уровня весьма высокие: от 2,9 балла, т.е. от неудовлетворительного уровня, совершен в конце формирующего этапа эксперимента – к высокой степени продуктивному уровню, подойдя, фактически, вплотную к продуктивно-творческому уровню сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся экспериментальных групп в целом.

Интерпретация итогов комплексного определения уровней сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся и экспериментальных групп БГИИК позволяет присоединиться к выводу достижений таких же групп в Бел ЮИ о том, что спроектированная и реализованная пятиблочная «Модель» отвечает потребностям качественного изменения результатов воспитания и обучения на основе формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в педагогическом процессе в условиях изменяющейся культурно-образовательной среды при педагогической деятельности, базирующиеся на инновационных положениях теории педагогики и новой методологии, содержания, технологии и методик воспитания и обучения обучающихся.

И это положение ярко, наглядно подтверждается цифрами.

Таблица 20.

Сравнительные результаты экспериментальных групп БГИИК на «входе» и «выходе» эксперимента

№ п/п критерия	Первоначальный «срез» контрольных групп БГИИК			Итоговый «срез» контрольных групп БГИИК			
	Баллы критериев и сформированности опыта социального взаимодействия	Оценки в баллах 1-ой контр. гр. (20 ст.)	Оценки в баллах 2-ой контр. гр. (23 ст.)	Общая оценка уровня обеих групп (43 ст.)	Оценки в баллах 1-ой контр. гр. (20 ч.)	Оценки в баллах 2-ой контр. гр. (23 ст.)	Общая оценка уровня обеих групп
1 кр.	Ценностно-смысловой	3,0	2,92	2,96	3,93	4,12	4
2 кр.	Когнитивный	2,83	2,8	2,81	4,04	3,51	3,77
3 кр.	Практико-деятельностный	2,8	2,8	2,8	3,28	4,07	3,45
4 кр.	Эмоционально-нравственный и волевой	3,02	2,9	2,96	3,78	3,93	3,85

Средний балл по критериям	2,91	2,85	2,88	3,63	3,9	3,76
Уровень сформированности опыта социального обучающихся и в целом групп	2,91	2,88	2,88	3,63	3,9	3,76

И опять итог достигнутого уровня сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся аналогичен уровню контрольных групп Бел ЮИ по первоначальному и по контрольному «срезу»: начальный срез контрольной группы № 1 – 2,91 балла, группы № 2 – 2,88 балла, средний уровень сформированности опыта социального взаимодействия обеих групп по первоначальному срезу – 2,88 балла. Формирующий этап с традиционным содержанием, технологией и методикой решения проблемы исследования дал в итоговом результате следующее: уровень сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся интегрального единства с современной быстро изменяющейся культурно-образовательной средой позволил достичь следующих итогов: в 1-ой контрольной группе уровень из явно недостаточного стал репродуктивным, едва достигнув его малых показателей – 3,67 балла; во 2-ой группе он стал 3,9 балла. В обеих группах равнялся 3,76 баллам. Экспериментальная работа контрольных групп опять убедительно свидетельствовала, что традиционное формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в быстро изменяющейся культурно-образовательной среде противоречит требованиям его развития и совершенствования на базе знание-ориентированной концепции воспитания и обучения, не формируя в достаточной степени Личность студента и не осуществляя деятельностную направленность воспитания и обучения обучающихся в высшей школе.

Так как научность теоретических положений концептуальных идей в диссертационном исследовании доказывается фактической аргументацией итогов их практической экспериментальной проверке, то нам остается обосновать ещё одну сопоставительную, сравнительную таблицу в аспекте рассмотрения характеристики результатов 4-х экспериментальных и 4-х контрольных групп обоих вузов контрольного «среза».

Таблица 21.

Сравнительные данные о сформированности компонентов опыта социального взаимодействия на «выходе» формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

№ п/п	Критерии, их показатели и уровни сформированности социального взаимодействия	Экспериментальная группа (88 чел.), средний балл	Контрольная группа (87 чел.), средний балл
1 кр.	Ценностно-смысловой	4,22	3,74
	1 показатель	4,66	3,69
	2 показатель	4,4	3,08
	3 показатель	4,06	3,05

2 кр.	Креативный	4,1	3,77
	1 показатель	4,58	3,9
	2 показатель	4,29	3,64
	3 показатель	3,97	3,37
3 кр.	Деятельностный	4,05	3,5
	1 показатель	4,59	4,04
	2 показатель	4,2	3,62
	3 показатель	3,89	3,38
4 кр.	Эмоционально-нравственный и волевой	4,42	3,63
	1 показатель	4,4	4
	2 показатель	4,37	3,83
	3 показатель	4,11	3,71
5	Средний балл по критериям	4,29	3,66
Уровень сформированности опыта социального взаимодействия курсантов и обучающихся в каждой из 4-х групп		4,19	3,66

Сравнительная характеристика итоговых (контрольных) срезов четырех экспериментальных и четырех контрольных групп Бел ЮИ и БГИИК (175 человек), принявших участие в исследовательской работе по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде, позволяют сделать обобщающие выводы в целом по эксперименту.

Сопоставление качества и уровня формирования опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза позволило четырем экспериментальным группам (88 обучающихся) обоих вузов, реализуя «Модель», разработанную нами на основе концептуальных идей современной педагогической науки, включающих педагогическую технологию, основанную в основном на информационно-коммуникативном сопровождении учебно-воспитательной деятельности, методики диалогового общения с широким использованием интерактивных форм, методов, приёмов и средств воспитания и обучения, добиться значительно более высоких показателей, чем по контрольным группам (87 человек), работавшим по стандарту на базе традиционной теории и практики в вузе при решении проблемы эксперимента. Об этом убедительно свидетельствуют данные сравнительной характеристики итогов контрольного «среза». Сопоставление по критериям экспериментальной работы выглядит следующим образом по экспериментальным и контрольным группам:

1) **ценностно-смысловой критерий** соответственно – 4,22 балла и 3,74 балла; **когнитивный критерий** – 4,1 балла и 3,9 балла; **деятельностный критерий** – 4,05 и 3,5 балла; **эмоционально-нравственный и волевой критерии** – 4,42 балла – 3,63 балла.

По показателям, определяющим качество формирования критериев, сопоставление опять в пользу экспериментальных групп.

В ценностно-смысловом критерии достаточно высокого уровня достигли его показатели: 4,66 балла достиг первый показатель: овладения студентами в процессе воспитания и обучения при изучении педагогики комплексом общечеловеческих ценностей и смыслов и их использованием в совершенствовании опыта социального взаимодействия, а в контрольных группах этот показатель критерия достиг лишь 3,69 баллов. Вторым показателем этого критерия – формирование ценностей, востребованных периодом перехода от индустриального к постиндустриальному этапу развития человеческой цивилизации, способствующих социальному прогрессу, дальнейшему развитию общественных отношений на фундаменте формирования опыта социального взаимодействия обучающихся с учетом изменяющихся тенденций развития культурно-образовательной среды – выглядит в сопоставлении как 4,4 балла в экспериментальных группах и 3,08 балла – в контрольных группах. 3-й показатель «Глубокое понимание смысла и значения формирования опыта социального взаимодействия в наше время и выработанную на этой основе их способность личностного невосприятия негативных тенденций в виде таких распространенных «ценностей», как потребительство, коррупция, эгоизм, агрессивность, неуважение других людей, нацизм, нежелание выполнять обязанности перед страной, государством и т.д. в итоговом срезе отразился в соотношении 4,6 балла и 3,05 балла.

Когнитивный критерий в итоговой таблице выглядит так: 4,05 балла у экспериментальных групп и 3,9 балла – у контрольных.

Его показатели получили в итоге такие качественные итоги: **Первый показатель** – широкий мировоззренческий кругозор на основе полученных знаний на метапредметном, межпредметном уровнях и уровне учебного материала по дисциплине, основанием которых является культура, на базе которой формируется опыт социального взаимодействия обучающихся в культурно-образовательной среде вуза. В экспериментальных группах этот показатель контрольного «среза» – 4,68 балла, а в контрольных – 3,69 балла.

Второй показатель когнитивного критерия – усвоение на основе инновационного содержания образования теории социального взаимодействия (ее структуры и понятийного поля) получил в итоговом срезе соответственно 4,4 балла и 3,05 балла.

Третий показатель – сформированная способность и потребность к повышению знаний по социальному взаимодействию, его меняющимся целям, установкам, смыслам, нормам деятельности, другими людьми, с группой, преподавателями, студентами в итоге показаны в таких баллах: 3,97 балла – 3,31 балла. Это тоже свидетельствует о большой разнице в качестве показателя в пользу экспериментальных групп.

Следующий, **третий деятельностный (практико-ориентированный) критерий** в итоговом «срезе» характеризуется в количественном и качественном соизмерении между экспериментальными и контрольными группами следующим сопоставлением:

Первый показатель этого критерия – в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся: «Организация и проведение в педагогическом процессе в условиях его интегрального единства с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза деятельностной практики по формированию опыта социального взаимодействия обучающихся, включающего индивидуальные, межличностные групповые действия и взаимодействия и складывающиеся на их основе социальные отношения двух уровней – первичного и вторичного» в итоговой таблице зафиксирован так: в экспериментальных группах он равен 4,58 баллам, а в контрольных группах – 4,04 балла.

Второй показатель: Характер взаимодействия определяется теоретически усвоенными установками и ориентациями, нормами субъектов деятельности, которые в ходе взаимодействия влияют на поведение, на коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны их общения, изменяя и улучшая личностные (индивидуальные) качества и ускоряя процесс индивидуализации и социализации обучающихся – выглядит в сопоставлении как 4,2 балла и 3,62 балла. Разница весьма существенная.

Третий показатель: Овладение в ходе воспитания и обучения обучающихся способностью социального взаимодействия, являющуюся важнейшим фактором накопления и развития их опыта – фундамента успеха жизни в обществе, если практико-ориентированная деятельность по социальному взаимодействию детерминирована воспитанием и самовоспитанием, обучением и самообучением, развитием и саморазвитием обучающихся в педагогическом процессе, основанном на органическом единстве с внутренней и внешней культурно-образовательной средой вуза, а процесс накопления опыта социального взаимодействия происходит в условиях, когда «окна и двери» вуза открыты для всего окружающего мира – в сравнении результатов экспериментальной работы выглядит так: 3,89 балла и 3,38 балла. По разрыву качества достижений экспериментальных и контрольных групп – это весомая разница в цифрах.

Четвертый эмоционально-нравственный и волевой критерий спроектирован в «Модели» как эмоционально-нравственный уровень овладения теорией и практикой социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде с позиции волевых качеств личности, приобретенных в педагогическом процессе и получившим следующие показатели контрольного «среза» экспериментальных и контрольных групп:

Первый показатель – высокий эмоционально-нравственный уровень в понимании, осознании и осуществлении социального взаимодействия в процессе формирования его опыта при получении высшего образования - в экспериментальных группах при контрольном срезе составляет 4,4 балла, а в контрольных группах - 4 балла.

Второй показатель этого критерия – проявление студентом волевого стремления к развитию качеств личности, необходимых в социальном взаимодействии: коммуникабельности, доброжелательности, эмпатии, организаторских способностей, умения работать в команде, самокритичности, стремления к лидерству, способности управлять своими эмоциями и поведением в деятель-

ности и в общении, способности понимать сущность и содержание общественных отношений и активно включаться в них и т.д. – итоговые данные этого показателя соответственно – 4,37 балла и 3,83 балла.

Третий показатель практико-ориентированного критерия – *развитие рефлексии, стремление к личному самосовершенствованию, развитию субъектности, стремление к успеху в личной, профессиональной и общественной жизни, формирование чувства принадлежности к социуму, к стране, в которой живешь и осуществляешь свою трудовую деятельность, отдаешь ей свой талант во имя счастья и процветания, обладая сформированным опытом социального взаимодействия* – имеет такие данные по итоговому срезу у экспериментальных и контрольных групп: 4,11 баллов – 3,71 балла. Значимость разницы в критериях и их показателях в итоговом срезе экспериментальных и контрольных групп выглядит весьма наглядно и убедительно в сопоставлении уровней сформированности опыта социального взаимодействия их: сформированный уровень экзаменационных групп к концу формирующего этапа эксперимента – 4,19 балла, что означает, что все четыре группы достигли высокого продуктивного уровня сформированности социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде, а четыре контрольных группы – 3,66 балла, т.е. вплотную подошли (3,7 балла), но не достигли продуктивного уровня. Успехи их весьма незначительны.

Для обоснования продуктивного решения исследуемой проблемы при реализации «Модели» в педагогическом процессе, нам представляется важным привести еще одну таблицу.

Таблица 22.

Сравнительные данные количественных и качественных показателей испытуемых экспериментальной и контрольной групп на «выходе» формирующего эксперимента

Экспериментальные группы Бел ЮИ и БГИИК (88 человек)				Контрольные группы БелЮИ и БГИИК (87 человек)		
№ п/п	Название уровня	Количество испытуемых	%	Название уровня	Количество испытуемых	%
1	Творческо-продуктивные уровень	28 обучающихся «отлично»	331,2	Творческо-продуктивный уровень	2 «отлично»	22,3
2	Продуктивный уровень	55 обучающихся «хорошо»	662,5	Продуктивный уровень	16 «хорошо»	118,4
3	Репродуктивный уровень	5 обучающихся «удовлетворительно»	55,7	Репродуктивный уровень	63 «удовлетворительно»	772,4
4	Неудовлетворительный уровень	0 неудовлетворительно	- 0	Неудовлетворительный уровень	6 «неудовлетворительно»	66,9

Сравнение достигнутых результатов в процентном отношении на контрольном этапе анкетирования в экспериментальных и контрольных группах выглядит убедительнее и нагляднее в линейной и круговой диаграммах.

Оценки экспериментальной группы

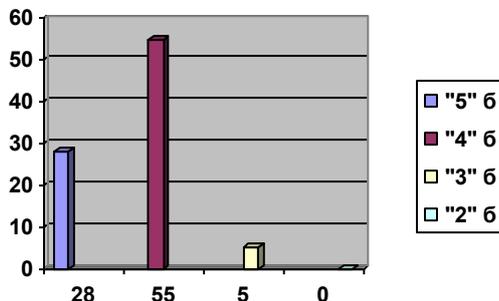


Схема 16. Итоговые оценки формирующего эксперимента в экспериментальной группе

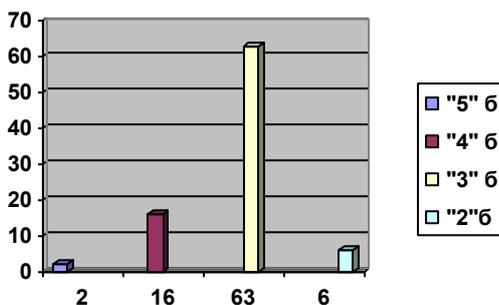


Схема 17. Итоговые оценки формирующего эксперимента в контрольной группе

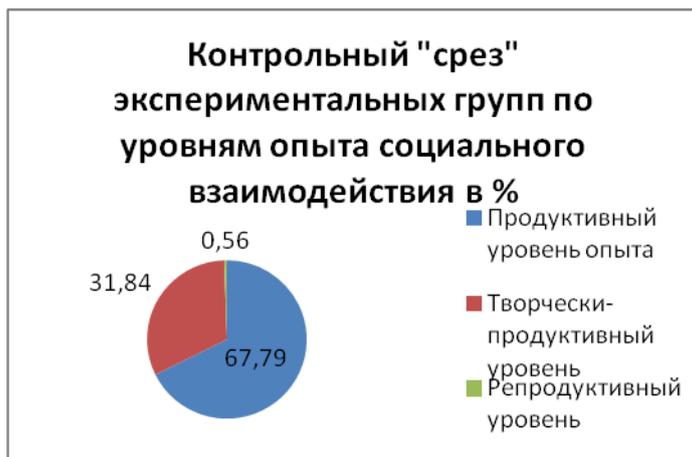


Схема 18. Диаграмма, отражающая соотношение уровней сформированности опыта социального взаимодействия в экспериментальной группе по итогам формирующего эксперимента



Схема 19. Диаграмма, отражающая соотношение уровней сформированности опыта социального взаимодействия в контрольной группе по итогам формирующего эксперимента

Эти данные получены нами по подсчетам анкет с фамилиями и именами курсантов и обучающихся экспериментальных и контрольных групп, так как каждому из них тоже необходимо было знать, что они достигли в процессе участия в экспериментальной работе, сопоставить самооценку с итоговой оценкой и оценить уровень развития своего рефлексивного анализа.

Данная выше схема – еще одно убедительное доказательство продуктивности экспериментальных групп по формированию (развитию и совершенствованию) опыта социального взаимодействия при реализации «Модели», основанной на концептуальных идеях инновационной педагогики и образования утверждающегося постиндустриального этапа их развития.

Анализ и интерпретация данных экспериментального исследования избранной нами проблемы дают полное основание утверждать ее решение путем теоретического анализа, проектирования и реализации на этой основе четырьмя экспериментальными группами «Модели формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическое исследование на тему «Формирование опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза» следует завершить наиболее важными теоретико-методологическими и практическими выводами. Прежде всего, необходимо отметить, что в ходе исследования мы опирались на новые концептуальные идеи педагогической науки и образования в период перехода в постиндустриальный этап их развития: коренным образом обновленные методологии педагогики и образования, включающие научную парадигму педагогической отрасли знаний на новом технологическом и антропотехнологическом этапе научной революции; опирались на ее теоретико-методологические основы в развитии и обновлении парадигмы образования и деятельностной (компетентностной) образовательной парадигмы историко-педагогического этапа развития начала XXI века; использовали теорию и практику компетентностного подхода как стратегического направления повышения качества образования; обусловили новые принципы и функции его. Более того, в решении проблемы исследования нами широко использовались и творчески применялись инновационная технология как инструмент организации и проведения педагогического процесса формирования опыта социального взаимодействия обучающихся, эвристическая методика, основанная на диалоговом общении и использовании интерактивных форм воспитания, обучения и развития обучающихся.

Мы исходили из интегративности в теоретической и в практической частях исследования, считая интегративность закономерностью педагогики и практики в современную эпоху. Избранную нами проблему и в теоретико-методологической, и в экспериментальной части исследования рассматривали в интерактивной связи философии, педагогики, социологии, общей, профессиональной, возрастной и педагогической психологии, культурологи и с рядом других наук о человеке. Эта же интегративность присуща и экспериментальной части диссертационного исследования.

Мы опирались в исследовании и исходили из достижения основной цели воспитания и обучения обучающихся – формирование Личности, Гражданина, Патриота, Профессионала на базовой основе сформированности опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза. Это нашло отражение в выявленной нами закономерности органического единства педагогического процесса с изменяющейся внутренней и внешней культурно-образовательной средой вуза. Так, в исследование темы были включены социопсихологические педагогические теории социального взаимодействия с ее огромным понятийным полем и еще далеко не устоявшая, противоречиво развивающаяся теория культурно-образовательной среды.

Опирались и на выявленную нами закономерность педагогики в интеграции с другими науками для успешного формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в органическом единстве учебно-воспитательной, профессиональной, научно-исследовательской и досуговой деятельности обу-

чающихся в содружестве с преподавателями в условиях максимального использования материальных и духовно-нравственных возможностей внутренней и внешней культурно-образовательной среды вуза, исходя при этом из первичности воспитания при обучении будущих профессионалов.

В ходе исследования нами обоснована и такая закономерность развития педагогики и образования в утверждающийся постиндустриальный этап их развития: *индивидуализация и социализация в педагогическом процессе основана на фундаменте формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза.*

Все вышеперечисленное способствовало решению поставленных задач исследования:

1) дан теоретико-методологический анализ исторического и современного развития теории социального взаимодействия и обоснована его роль как важнейшей интегративной категории, являющейся фундаментальной основой развития общества;

2) исследованы и раскрыты сущность, содержание и структура формирования опыта социального взаимодействия студента в условиях органического единства педагогического процесса с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза на фоне раскрытия её сущности, содержания и структуры;

3) обоснована как субъектная закономерность, потребность, востребованность и необходимость формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов в вузе, раскрыта специфика его формирования с учетом тенденций развития на современном этапе на основе компетентностного подхода в его интегративной связи с другими подходами на базе овладения обучающимися компетентностями, компетенциями и метакачествами;

4) показаны, исследованы и обоснованы различия в формировании опыта социального взаимодействия обучающихся на основе традиционной, знаниецентричной педагогики и практики и инновационных, новых педагогической теории и практики начала XXI века при интегративности формирования субъектности, образа «Я», «Я-концепции», поиска своего места в обществе, отношения к себе и другим людям, т.е. процессов индивидуализации и социализации при получении высшего образования на современном этапе;

5) спроектирована, сконструирована и реализована в экспериментальных группах «Модель формирования опыта социального взаимодействия студента в изменяющейся культурно-образовательной среде»;

6) разработаны и апробированы в эксперименте критерии, показатели, а также механизмы диагностирования на их основе сформированного уровня опыта социального взаимодействия в изменяющейся культурно-образовательной среде как отдельного студента, будущего специалиста, так и в целом группы;

7) выявлены и обоснованы педагогические условия эффективности формирования опыта социального взаимодействия обучающихся в процессе органического единства учебно-воспитательной работы с изменяющейся культурно-образовательной средой вуза на современном этапе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абаминина А.Д., Бондарева Т.В.* Интегративный подход к формированию личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы // Вестник МГУ. Серия 20: Педагогическое образование. 2009. № 1.
2. *Аббасов З.А.* «Традиционное и инновационное в современном российском образовании // Философские науки. 2005. № 9.
3. *Абышев Н.А.* Из опыта интерактивного обучения с использованием компьютера // Химия в школе. 2011. № 2.
4. *Аверьянов А.Н.* Системное познание мира: методологические проблемы. – Москва: Политиздат, 1985. – 263 с.
5. *Акапьев В.Л.* Формирование информационной компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений в системе регионального дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2011.
6. *Александр Дж.С.* Демократическая борьба за власть: президентская кампания в США 2008 года // Вестник МГИМО-Университета. 2008. № 3.
7. *Александр Дж.* Человек среди людей: понимание и взаимодействие / пер. с англ. И.С. Козыревой. – Москва: Прогресс: Культура, 1995. – 504 с.
8. *Александров Е.А.* Воспитание современного ребенка / Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сборник научных методических материалов. – Москва, 2011. – 220 с.
9. *Александрова Е.А.* Свобода и самоопределение личности как проблема социального воспитания юношества: традиции российского образования и рамки современного социума / Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей русского мира: материалы XII научно-практической конференции: в 2-х т. / под ред. А.В. Репринцева. – Курск: Мечта, 2016. – 187 с.
10. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 272 с.
11. *Андреев В.П.* Педагогика творческого развития: инновационный курс в трех книгах. Кн. 2. – Казань, 1998. – 306 с.
12. *Андреева А.Л.* Компьютерная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа педагогики // Педагогика. 2005. № 4.
13. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – Москва, 1994. – 380 с.
14. *Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. – Москва: Наука, 1980. – 197 с.
15. *Антони Н.А.* Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития обучающихся // Психология обучения. 2010. № 12.
16. *Астанин А.В., Стороженко И.В., Санатин В.П.* Взаимодействие органов государственной власти с институтами гражданского общества в сфере противодействия коррупции (результаты конкретно-социологического исследования) / Мониторинг правоприменения. – Москва, 2011. – 262 с.
17. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познание и управление. – Москва: Просвещение, 1983. – 230 с.

18. *Базарный В.* Главная опасность цивилизации // Народное образование. 1998. № 9-10.
19. *Байденко В.И.* Болонский процесс: структурная реформа в системе высшего образования в Европе: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – Москва, 2002. – 263 с.
20. *Байденко В.И.* Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ // Высшее образование в России. 2009. № 10.
21. *Барабанщиков А.В.* Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры // Советская педагогика. 1981. № 1. С. 12-19.
22. *Баранников А.В.* Компетентностный подход и качество образования. – Москва: Московский центр качества образования, 2008. – 178 с.
23. *Баскаков А.М.* Педагогика: учебное пособие для обучающихся вузов культуры и искусств. – Челябинск: ЧГМКИ, 2007. – 243 с.
24. *Бергер П.Л.* Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / под ред. Г.С. Батыгина. – Москва: Аспект Пресс, 1996. – 168 с.
25. *Бездухов В.А., Мишина П.В., Правдина О.В.* Теоретические проблемы профессиональной компетентности учителя. – Самара: СамГПУ, 2001.
26. *Безукладников К.Э.* Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя / Современные направления развития педагогической мысли и педагогики И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (1-2 июля 2009 г., г. Пермь). Ч. 1. – Пермь, 2009. – 275 с.
27. *Белкин А.С., Ткаченко Е.В.* Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). – Екатеринбург: УрГПУ, 2005. – 315 с.
28. *Белкин А.С.* Витагенное обучение с голографическим методом проекций: материалы лекций. – Нижний Тагил: НТО ИРРО, 2004. – 153 с.
29. *Белкин А.С., Ткаченко Е.В.* Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). – Екатеринбург: УрГПУ, 2005.
30. *Белогуров А.Ю.* Развитие современного профессионального образования: стратегия преодоления кризиса / По ту сторону кризиса: модернизационный потенциал фундаментального образования, науки и культуры / под ред. А. Колганова, Р. Крумма. – Москва: Культурная революция, 2010. – 153 с.
31. *Белозерцев Е.П.* Образование в контексте геополитических событий. – Москва, 2010. – 256 с.
32. *Белозерцев Е.П.* Русский мир: поиски образованного человека // Педагогика. 2014. № 9. С. 115-123.
33. *Белозерцев Е.П.* Культурно-образовательная среда: этапы осмысления / Образование на рубеже эпох. Опыт личностного осмысления методологии гуманитарного исследования: материалы летней школы молодых ученых. – Липецк: ИРО, 2007. – 152 с.
34. *Беляев В.И.* Педагогика А.С. Макаренки: традиции и новаторство. – Москва: МНЭПУ, 2000. – 224 с.

35. *Берестова Л.И.* Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1994.
36. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / пер. с англ. – Москва, 1998. – 305 с.
37. *Берулава Г.А., Берулава М.Н.* Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. 2012. № 4. С. 11-20.
38. *Библер В.С.* Две культуры. Диалог культур. (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 12-18.
39. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. – Москва, 1973. – 135 с.
40. *Богдасарьян Н.Г., Петрунова Р.М., Васильева В.Д.* Дихотомия. «Фундаментальное» в высшем техническом образовании // Высшее образование. 2012. № 5.
41. *Боголюбов Л.Н.* Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществоведения в школе. 2002. № 9.
42. *Богомолв О.Т.* Экономика и общественная среда / Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. Научные записки и очерки. – Москва, 2008. – 352 с.
43. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – Москва: МГУ, 1982. – 200 с.
44. *Болотов В.Я., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 3. С. 8-14.
45. *Бондаревская А.И.* Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития обучающихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 25 с.
46. *Бордовская Н.В., Розум С.И.* Педагогика и психология. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 124 с.
47. *Боровских А.В., Розов Н.Х.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. – Москва: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
48. *Борытко Н.М.* Нравственная проблема как исходный путь педагогического целеполагания: цели нравственного воспитания в деятельности учителя средней школы / Проблема нравственного воспитания поколения XXI века. – Волгоград, 2000. – 177 с.
49. *Брутенц К.Н.* Пагубный упадок нравов: нужна действенная терапия // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. – Москва, 2008. – 397 с.
50. *Вакуленко В.А., Уколова Н.Е.* Интерактивное обучение на уроках права // Право в школе. 2004. № 1.
51. *Васильева Е.Н.* Инновационная парадигма российского социокультурного образования: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Тюмень, 2007. – 31 с.

52. Вебер М. Избранное: образ общества / отв. ред. и сост. Я.М. Бергер и др. – Москва: Юрист, 1994. – 704 с.
53. Вербицкий А.А. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе // Педагогика. 2014. № 3.
54. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 21.
55. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – Москва: Русский язык, 1980. – 320 с.
56. Вершиловский С.Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 108.
57. Ветров Ю.П., Игропуло И.Ф. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 89-96.
58. Виноградова Н.А. Социальное взаимодействие как объект философского анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Волгоград, 1999.
59. Вислобоков Н.Ю. Технология организации интерактивного процесса обучения // Информатика и образование. 2011. № 6. С. 21.
60. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – Москва: Новая школа. 1998. – 263 с.
61. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 175 с.
62. Выготский Л.С. Психология. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 420 с.
63. Вяземский Е. Социогуманитарное образование: проблемы и приоритеты. Вып. 2. – Москва: Просвещение и наука, 2012. – 350 с.
64. Гаргай В.Б., Куракбаев К.С. Рефлексивная педагогика – инновационная стратегия развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 50.
65. Герасимов И.Г. Структура научного исследования. – Москва: Наука 1985. – 208 с.
66. Герасимова Н.И. Деловая игра как интегративный метод обучения речевой деятельности // Среднее профессиональное образование. 2011. № 1.
67. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. С. 3-12.
68. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – Москва: Совершенство, 1998. – 608 с.
69. Гликман И.З. Кризис воспитания // Инновации в образовании. 2000. № 6.
70. Гликман И.З. Наша школа: от старой – к новой // Российское образование. 2010. № 1. С. 22-28.
71. Головлева С.М. Компоненты образовательной среды субъектно-ориентированного типа педагогического процесса // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4.

72. *Гоголева С.М.* Образовательная среда субъективно-ориентированного типа педагогического процесса // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 21-25.
73. *Горшков М.К.* Российское общество как новая социальная реальность. Вместо предисловия / Россия реформирующаяся. Ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. Вып. 6. – Москва: ИС РАН, 2007. – 158 с.
74. *Горяева Т.Н.* Социализация личности // Аспирант и соискатель. 2006. № 21.
75. *Гребнев И.В.* Дидактика предмета и методика обучения // Педагогика. 2003. № 1. С. 14-21.
76. *Гребнев И.В., Чупрунов Е.В.* Фундаментальная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности // Педагогика. 2010. № 8.
77. *Гринберг Р.С.* Пятнадцать лет рыночной экономики в России // Вестник РАН. 2007. Т. 77. № 7. С. 588.
78. *Давидович В.Е., Жданов Ю.А.* Сущность культуры. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1977. – 145 с.
79. *Давыдов М.А.* Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики / Проблемы социалистической педагогики. – Москва, 1973.
80. *Данилюк А.Я.* Как нам преобразовать образование: материалы «круглого стола» // Педагогика. 2010. № 6.
81. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – Москва: Просвещение, 2009. – 24 с.
82. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М.* Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России // Педагогика. 2011. № 1.
83. *Делор Ж.* Образование: сокровище. – UNESCO, 1996.
84. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие / прод ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1982. – 319 с.
85. *Дондурей Д.Б.* Без обновления массового сознания социально-экономические преобразования обречены // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние: научные записки и очерки. – Москва, 2008. С. 73.
86. *Донцов А.В.* Взаимодействие оперативно-розыскных органов в борьбе с преступностью на межведомственном уровне // Правоохранительные органы. 2006. № 3-4. С. 125-129.
87. *Дурнева Е.Е.* «Из материалов круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 105-106.
88. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы: книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1991. – 192 с.
89. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии. – Москва: Наука, 1991. – 360 с.

90. *Журавлев И.К.* Педагогика в системе наук о человеке. – Москва, 1990. – 185 с.
91. *Евстратов А.Э.* Теория и история права и государства; история правовых учений: дис. ... канд. юрид. наук. – Омск, 2005. – 234 с.
92. *Егорышев С.В., Линкевич А.Е.* Из истории взаимодействия правоохранительных органов с институтами гражданского общества и населением в Российской Федерации // Вестник ВЭГУ. 2011. № 5 (37). С. 12-13.
93. *Ермаков Д.С.* Компетентностный подход в образовании // Педагогика. 2011. № 2. С. 8-33.
94. *Ефимова Е.А.* Интерактивное обучение как средство подготовки профессионально мобильного специалиста. // Среднее профессиональное образование. 2011. № 2. С. 5-15.
95. *Жаркова Л.С.* Организация деятельности учреждений культуры. – Москва, 2010. – 85 с.
96. *Завалишина Д.Н.* Психологическая структура деятельности / Развитие и диагностика способностей. – Москва, 1991. – 352 с.
97. *Загвоздкин В.К.* Определение и границы понятия ключевых компетенций / Введение в современные социальные проблемы. – Москва, 1994. – 177 с.
98. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. – Москва: Академия, 2001. – 192 с.
99. *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2015. – 208 с.
100. *Зайцев А.В.* Структурность и полифункциональность институционального диалога в социально-политическом дискурсе власти и общества // Власть. 2011. № 6. С. 38-40.
101. *Занько С.В., Тюников Ю.С., Тюнникова С.М.* Игра в учение. Теория, практика и перспективы игрового обучения: в 2-х ч. – Москва, 2002. – 186 с.
102. *Звягинцева Н.Ю.* Инновационные процессы в современном российском образовательном пространстве // Известия южного федерального университета. 2010. № 2. С. 27-32.
103. *Звягинцева Н.Ю.* Формирование инновационной компетентности будущего педагога // Вестник Воронежского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 8-12.
104. *Зеер Д.Ф.* Компетентностный подход к образованию // Педагогика. 2003. № 3. С. 40-45.
105. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27-40.
106. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2003. № 10. С. 8-14.
107. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сырманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – Москва: МПСИ, 2005. – 186 с.

108. *Зеер Э.Ф.* Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 21-31.
109. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 102 с.
110. *Зимняя И.А.* Компетентность человека как новое качество результата образования / Проблемы качества образования. Книга 2: Компетентность человека – новое качество: материалы 13 всерос. совещания. – Москва – Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
111. *Зимняя И.А.* Общая характеристика видов и состава компетентности. – Москва, 2004. – 95 с.
112. *Змеев С.И.* Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. 2012. № 5. С. 69-74.
113. *Золотарев И.И.* К вопросу о совершенствовании деятельности органов внутренних дел с учетом положений Федерального Закона «О полиции» // Вестник Воронежского института МВД России. 2011. № 4.
114. *Ибрагимов Г.И.* Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический аспект // Педагогика. 2012. № 6.
115. *Ибрагимов Г.И.* Основания педагогики // Педагогика. 2011. № 3. С. 12.
116. *Ибрагимов Г.И.* Проблемы качества подготовки учителя в условиях непрерывного образования / Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: требования международного сотрудничества / под науч. рук. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – Санкт-Петербург, 2011. С. 570-573.
117. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия. Инструментарий. – Москва, 2003.
118. *Иванов Д.А.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Теоретические аспекты в управлении качеством образования (УКО). – Москва, 2012. С. 3-26.
119. *Иванова Е.О.* Допредметное содержание образования как объект конструирования // Педагогика. 2006. № 7. С. 12-19.
120. *Иванова Е.О.* Методические основы компетентностного подхода в образовании: сборник научных трудов. – Калининград: РГУ им. И. Канта, 2008. С. 7-17.
121. *Иванова Е.О., Осмолова И.М.* Теория обучения в информационном обществе. – Москва: Просвещение, 2011. – 153 с.
122. *Ильенков Э.В.* Философия культуры. – Москва: Политиздат, 1991. – 464 с.
123. *Ильинский И.М., Гуревич П.С.* Понимание, как цель образования // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. 2006. № 1. С. 52-58.
124. *Ильченко А.Р., Гуз Р.Ж.* Модернизация образования как национальная проблема // Педагогика. 2011. № 4. С. 8-15.

125. *Ильина Н.Ф.* Особенности методического обеспечения инновационной педагогической деятельности // *Инновации в образовании.* 2011. № 10. С. 49-56.
126. *Ильяева И.А.* Культура общения: опыт философско-методологического анализа. – Воронеж: ВГУ, 1989. – 157 с.
127. *Инновационное обучение и наука: научно-аналитический обзор / обзор В.Я. Ляудис; под ред. Р.В. Герф.* – Москва, 1992. – 48 с.
128. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2002. – 208 с.
129. *Исаев И.Ф., Ситникова М.И.* Творческая самореализация учителя: культурологический подход. – Белгород: БелГУ, 1999. – 165 с.
130. *Исаева Т.Е.* Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). – Ростов-на-Дону, 2003. – 427 с.
131. *Исаева Т.Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // *Педагогика.* 2006. № 9. С. 55-60.
132. *История и энциклопедия Дидро и Д. Аламбера: в 2-х т.* – Москва: Мысль, 1964.
133. *Казаков К.С.* Образовательная среда: основные исследовательские подходы. – Москва: Образование, 2003. – 166 с.
134. *Каган М.С.* Мир общения. – Москва: Политиздат, 1988. – 360 с.
135. *Кандауров А.В.* К вопросу о структуре социального взаимодействия. – Москва, 2004. – 316 с.
136. *Кант И.* Сочинения: в 2-х т. Т. 2. – Москва: Мысль, 1964. – 456 с.
137. *Кареева С.Г.* Социальное взаимодействие автореф дис. ... канд. социол. наук. – Москва, 2001. – 223 с.
138. *Кареткевич А.Г.* Проблемы социального взаимодействия в трансформирующихся переходных обществах. – Москва, 2009. – 178 с.
139. *Каишев С.С.* Технология интерактивного обучения. – Минск, 2005. – 256 с.
140. *Климов С.Н.* Воспитание в аспекте компетентностного подхода // *Педагогическое образование и наука.* 2013. № 2.
141. *Климов С.Н.* Краткий курс лекций по философии: учебное пособие. – Москва: Московский гос. ун-т путей сообщ. Императора Николая II, 2017. – 101 с.
142. *Коваленко В.И.* Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: монография. – Белгород: БелГУ, 2004. – 320 с.
143. *Коваленко В.И., Маторина О.П., Соколова О.А.* Профессиональная компетентность преподавателя вуза XXI века: проблемы, сущность, содержание // *Образование и общество.* 2014. № 4 (87). С. 10-15.
144. *Коваленко Е.В.* Педагогические условия формирования культуры делового взаимодействия будущих специалистов (на материале вузов МВД России): дис. ... канд. пед. наук. – Белгород: БелГУ, 2008. – 202 с.

145. *Коваленко Е.В., Коваленко В.И.* Развитие социокультурных тенденций профессионального образования сотрудников российской полиции // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 3 (50). С. 15-17.
146. *Коваленко В.И., Шарова А.М.* Созидательная культура специалиста: диагностико-целевой компонент технологии формирования в образовательном процессе // *Alma mater* Вестник высшей школы. 2013. № 5. С. 62-68.
147. *Коган Л.Н.* Социология культуры. – Москва: Политиздат, 1992. – 234 с.
148. *Коджастирова Г.М., Коджастиров А.Ю.* Педагогический словарь. – Москва: Академия, 2005. – 176 с.
149. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: Народная асвета, 1976. – 350 с.
150. *Колесникова И.А.* Коммуникативная деятельность педагога. – Москва: Академия, 2007. – 336 с.
151. *Колонтаевская И.Ф.* Педагогика профессионального образования кадров полиции зарубежных стран: анализ, оценка, использование опыта: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2002. – 461 с.
152. *Кон И.С.* Психология доброго поступка. Этическая мысль. – Москва: Политиздат, 1988. – 176 с.
153. *Кондаков А.М.* Надо отказаться от догоняющей модели образования // *Общественные науки.* – Москва: Просвещение, 2012. Вып. 1.
154. *Кондаков А.М.* Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // *Педагогика.* 2010. № 5. С. 18-28.
155. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // *ОВД. Межведомственный информационный бюллетень.* 2002. № 7.
156. Концепция ключевых компетенций и ее внедрение в систему австрийского среднего образования ZSE – Zentrum far schulentwicklung. – Abteilung II: Evaluation und schulforschung, 2002.
157. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А.А. Кузнецова. – Москва: Просвещение, 2008. – 176 с.
158. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А.А. Кузнецова. – Москва: Просвещение, 2015. – 201 с.
159. *Кораблев С.Е.* Социально-ориентированная стратегия деятельности полиции как фактор ее профессиональной эффективности // *Научный портал МВД России.* 2013. № 2. С. 97-107.
160. *Кораблев С.Е.* Социальная функция государства дис. ... канд. юрид. наук – Москва, 2000. – 181 с.
161. *Кораблев С.Е.* Стратегии деятельности полиции в контексте построения отношений доверия с населением // *Научный портал МВД России.* 2013. № 2 (22). С. 92-111.
162. *Каргапольцева Т.Н.* Социализация личности и ценности современного образования // *Вестник ОГУ.* 2011. № 2.

163. Коэн Г. Искусство вести переговоры и заключать сделки / пер. с англ. А. Найденовой. – Москва: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 381 с.
164. Кравцов В.И., Григорьева О.Н. Социальный аспект личности как философско-педагогический феномен // Вестник ОГУ. 2013. № 5 (154).
165. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары, 2001. – 162 с.
166. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – Москва: Академия, 2003. – 198 с.
167. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3-10.
168. Краевский В.В. Проблема научного обоснования обучения (методологический анализ). – Москва: Педагогика, 1977. – 176 с.
169. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – Москва, 2000. – 48 с.
170. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва, 1985. – 220 с.
171. Краткий словарь иностранных слов. – Москва, 1952. – 188 с.
172. Краткий словарь иностранных слов. – Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1959. – 196 с.
173. Кругликов А. Начало предварительного следствия органом дознания как форма его взаимодействия со следователем // Уголовное право. 2005. № 3. С. 86-88.
174. Крымец Л.В. Социальное взаимодействие в контексте философии диалога // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». 2011. Т. 24 (63). № 2. С. 245-253.
175. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – Москва, 1990. – 156 с.
176. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Ленинград: Знание, 1985. – 32 с.
177. Кукушин В.С. Педагогические технологии: учебное пособие. – Москва, 2004. – 120 с.
178. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2001. – 206 с.
179. Купцова Е.Б. Понятие о компетентности в контексте проблемы качества образования // Среднее профессиональное образование. 2009. № 2. С. 14-15.
180. Лазарев В.С. Из материалов «круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 105-106.
181. Ландшеев В. Концепция минимальной компетентности // Перспективы. Вопросы образования. 1998. № 1. С. 17-21.
182. Лапина Т.С. Общее понимание культуры: социально-философское обоснование // Философия и общество. 2008. № 2 (50).
183. Левашов В.К. Социополитическая динамика российского общества: 2000-2006. – Москва, 2007. – 201 с.

184. *Леднев В.С.* Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – Москва, 2002. – 202 с.
185. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2. – Москва: Педагогика, 1983. – 320 с.
186. *Леонтьева О.В.* Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая. – Москва: МГУ, 2006. – 236 с.
187. *Лихачев Д.С.* Культура как целостная среда // Избранные труды по русской и мировой культуре. – Санкт-Петербург: СПбГУП, 2006. – 130 с.
188. *Логвинов И.И.* Технологический подход к педагогике // Народное образование. 2010. № 9. С. 41-50.
189. Логический словарь «Дефорт» / под ред. А.А. Ивина, В.Н. Переверзева, В.В. Петрова. – Москва: Мысль 1994. – 89 с.
190. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва: Наука, 1999. – 270 с.
191. *Ломов Б.Ф.* Совместная (групповая) деятельность людей, формирование трудовых коллективов и психологические аспекты управления ими / Правовые и социально-психологические аспекты управления. – Москва, 1972. – 88 с.
192. *Ляудис В.Я.* Инновационное обучение: стратегия и практика. – Москва: МГУ, 1994. – 247 с.
193. *Майорова В.И.* Методы организации специализированной элитарной подготовки технических специалистов в инновационном вузе: материалы секционных заседаний Международной конференции VII международного форума «Высокие технологии XXI века» 24 апреля 2007 г. / под ред. И.В. Федорова, А.Н. Тихонова. – Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. С. 167-171.
194. *Макаренко А.С.* Избранные педагогические произведения. – Москва: Учпедгиз, 1946. – 303 с.
195. *Малычон Л.И.* Развитие культуры диалога в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 21 с.
196. *Мануйлов Ю.С.* Средовый подход в воспитании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1997. – 31 с.
197. *Манушин Э.А.* Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования // Педагогика. 2013. № 4. С. 17.
198. *Манюкова В.Н., Кузьмина О.В.* Влияние современных социально-экономических условий на формирование специальных компетенций // Среднее профессиональное образование. 2009. № 3. С. 8-9.
199. *Манюкова В.Н., Кузьмина О.В.* Проблемы профессиональной подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях // Среднее профессиональное образование. 2009. № 2. С. 132-135.
200. *Маркарян Э.С.* Теория культуры и современная наука. – Москва: Политиздат, 1983. – 230 с.

201. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 34-35.
202. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – Москва, 1996. – 148 с.
203. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – Москва, 1993. – 164 с.
204. *Маторина О.П.* Реализация компетентного подхода в образовательном процессе: материалы «круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 26-32.
205. *Маторина О.П., Соколова О.А.* Учебно-методологическое пособие по составлению программ учебных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС ВПО для бакалавриата (на примере разработки программы по дисциплине «Психология»). – Белгород, 2012. – 88 с.
206. *Маторина О.П., Соколова О.А.* Педагогическая технология как условие реализации компетентного подхода в высшем социально-культурном образовании (теория, опыт, проблема, перспектива). – Белгород, 2012. – 86 с.
207. *Матросов В.Л.* Новый учитель для новой российской школы // Педагогика. 2010. № 5. С. 18-23.
208. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовки специалистов в области гуманитарных технологий: учебно-методическое пособие / под ред. проф. В.В. Лаптева. – Санкт-Петербург, 2008. – 272 с.
209. *Межуев В.М.* Идея культуры: очерки по философии культуры: монография. – Москва: Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
210. *Мещерякова А.М.* Формирование опыта созидательной деятельности будущего специалиста в условиях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород: БелГУ, 2014. – 204 с.
211. *Миронов В.Г.* Инновационная направленность – фактор конкурентоспособности педвуза // Педагогика. 2012. № 1. С. 14-19.
212. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития. – Москва, 1998. – 96 с.
213. *Михалева Л.В., Кузнецова Е.М.* ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 15-21.
214. *Михеев В.И.* Моделирование и методы и измерения в педагогике: научно-методическое пособие. – Москва: Академия, 1987. – 128 с.
215. *Монахов В.Д.* Из материалов «круглого стола» // Педагогика. 2013. № 3. С. 110-115.
216. *Москвитина Л.Н.* Формирование профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы на курсах повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2013. – 166 с.
217. *Мрктчян М.А.* Перспективы развития дидактики // Инновации в образовании. 2010. № 5. С. 42-50.
218. *Мухаметзянова Г.В.* Педагогическая стратегия образования трансформации качественного образования обучающихся средней профессиональной школы / Профессиональное образование в России: методология и теория. – Казань: ИПП ПОРАП, 2005. – 260 с.

219. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 368 с.
220. *Наперов В.Я.* Разговаривая с Ли Якоккой // Специалист. 2000. № 4. С. 32.
221. *Нейштадт Л.А.* К вопросу о понятии педагогическая культура: методические рекомендации. – Даугавпило, 1990. – 66 с.
222. Национальная идея России: в 6-ти т. Т. 3 / под общ. ред. С.С. Сулакшина. – Москва: Научный эксперт, 2012. – 138 с.
223. *Никонова З.В.* Методологическая компетентность субъекта послевузовского профессионального образования в контексте проблемы методологии педагогики // Культурная жизнь Юга России. 2010. № 2. С. 44.
224. Новейший энциклопедический словарь – 20 000 статей. – Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
225. Методология образования. – 2-е изд. – Москва: Эгвес, 2006. – 488 с.
226. *Новиков А.М.* Основания педагогики. – Москва: Эгвес, 2010. – 208 с.
227. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. – Москва: Эгвест, 2011.
228. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе / Парадоксы, наследие, векторы развития. – Москва: Эгвест, 2000. – 300 с.
229. Нравственность российского общества и факторы влияния (Интернет, телевидение) / под ред. А.В. Юревич. – Москва: Вентана-граф. – 96 с.
230. *Новиков А.М.* Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? // Народное образование. 2011. № 1. С. 5-12.
231. Новый большой энциклопедический словарь [БЭС]. – Москва, 2012. – 569 с.
232. *Нургалиев Р.Г.* Органы внутренних дел и их роль в обеспечении социально-экономической безопасности страны. – Москва, 2010. – 139 с.
233. *Обозов Н.Н.* Психология межличностного взаимодействия: дис. ... д-ра псих. наук. – Ленинград, 1979. – 268 с.
234. О преподавании философии: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. 2007. № 9. С. 26-33.
235. Общая и профессиональная педагогика / под ред. В.Д. Симоненко. – Москва: Вентана-граф, 2006. – 368 с.
236. *Ольховая Т.А.* Субъектность как основание новой парадигмы образования / Социально-экономические проблемы образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: ИЭПУР, 2000. С. 43-46.
237. *Ольховая Т.А.* Теория и практика становления субъектности студента университета: научно-методическое пособие для преподавателей университета. – Нижний Новгород: ВГИПА, 2006. – 117 с.
238. Определение и Отбор Компетенций (DeSeCo): теоретические основания: стратегический доклад; *Орлов В.И.* Компетентность и профессионализм в контексте знания, умения и навыка // Среднее профессиональное образование. 2011. № 6.
239. *Осадная Г.А.* Социальная сфера общества: теория и методология социального анализа. – Москва: Союз, 1996. – 92 с.

240. *Охохони Е.М.* Генезис идей социального государства // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2010. Вып. 23. № 25. С. 6-10.
241. *Парсонс Т.* О структуре социального действия / под общ. ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского – Москва: Академический Проект, 2000. – 890 с.
242. *Пассов Е.И.* Образование и учитель в современном мире // Преподаватель. 1998. № 3. С. 19-21.
243. *Пахомкина М.Е.* Таганрогский государственный радиотехнический институт // Высшее образование. 2006. № 1. С. 15-19.
244. *Пашков В.П.* Педагогические ресурсы социально-культурной среды образовательного учреждения // Педагогическая наука и образование. 2013. № 3. С. 24-29.
245. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для обучающихся высших учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2007. – 301 с.
246. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для обучающихся высших и средних учебных заведений / под ред. С.А. Смирнова. – 8-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2008. – 512 с.
247. Педагогические технологии: учебное пособие для обучающихся педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Март, Феникс, 2010. – 254 с.
248. Педагогические технологии: учебное пособие для обучающихся высших педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. – Москва, 2002. – 186 с.
249. *Петрова М.П.* Повышение квалификации работников профессионального образования для инноваций: научно-методологические аспекты // Инновации в образовании. 2010. № 9. С. 33-38.
250. *Петровская Л.А., Спиваковская А.С.* Воспитание как общение – диалог // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 56-62.
251. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. – Москва, 1989. – 169 с.
252. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 176 с.
253. *Передерий А.В.* Социальный диалог как механизм формирования культуры мышления сотрудника полиции: дис. ... канд. филос. наук. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2014. – 298 с.
254. *Пинский А.* Реформофобия: уничтожение образования // Народное образование. 2002. № 8. С. 16-21.
255. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие. – Москва, 1981. – 300 с.
256. *Плюснин Ю.М.* Два полюса ценностного развития личности // Вестник Новосибирского государственного университета. 2009. № 3. С. 8-14.
257. *Подласый И.П.* Педагогика. – 2-е изд., испр. и доп.: в 3-х кн. Теория и технология обучения. – Москва: Владос, 2007. – 256 с.

258. *Половинкин В.А.* Социальный механизм взаимодействия полиции и институтов гражданского общества: дис. ... д-ра соц. наук. – Санкт-Петербург, 2014. – 310 с.
259. *Полстовалов О.В.* Виды и формы организационного и организационно-тактического взаимодействия в ходе осуществления расследования // *Право и государство: теория и практика.* 2007. № 12 (36). С. 113-121.
260. *Поляков С.Д.* Психопедагогика школы: научно-популярная монография с элементами научной фантастики. – Ульяновск, 2011. – 152 с.
261. *Пригожин И., Стенгерс И.* Время, хаос, квант: к решению парадокса времени / пер. с англ. – Москва, 2003. – 254 с.
262. *Пригожин И., Стенгерс И.* Проблемы профессиональной подготовки специалиста в современных социально-экономических условиях // *СПО.* 2009. № 2. С. 154.
263. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // *Вестник образования.* 2007. № 7. С. 20-34.
264. Психологический словарь.– 3-е изд., доп. и перераб. / авт.-сост.: В.Н. Капарулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 365 с.
265. Психология и педагогика: учебное пособие / под ред. А.А. Радугина. – Москва: МГУ, 2000. – 104 с.
266. *Путин В.В.* Обращение Президента Российской Федерации В.В. Путина на расширенном заседании коллегии МВД России 17 февраля 2006 года // *Российская газета.* 2006. № 35 (4001). С. 1-2.
267. *Путин В.В.* Строительство справедливости. Социальная политика для России // *СМИ о Путине.* 13.02.2002.
268. *Пучкова Е.Б.* Из материалов «круглого стола // *Педагогика.* 2013. № 3. С. 104-108.
269. *Реан А.А., Бордовская Н.В.* Педагогика: учебник для вузов. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 304 с.
270. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – Москва: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
271. Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В.Е. Лекторского. – Москва, 2009.
272. *Решетников П.Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: кн. для преподавателей высших и средних пед. учеб. заведений. – Москва: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
273. *Родионова О.В.* Социальная функция современного государства: дис. ... д-ра юрид. наук. – Москва, 2007. – 353 с.
274. *Родионова О.В.* Характерные черты социальной функции современного государства // *История государства и права.* 2007. № 3. С. 9-10.
275. *Розов Н.Х.* Проблемы психолого-педагогического образования и подготовки педагогических кадров непедагогических вузов // *Педагогика.* 2010. № 5. С. 28-34.

276. *Романова О.В.* Модель формирования профессиональной компетентности учителя // Педагогика. 2012. № 2. С. 63-70.
277. *Ромек В.Г.* Уверенность в себе: этический аспект // Журнал практического психолога. 1999. № 9. С. 30-34.
278. *Рототаева Н.А.* Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2002. – 25 с.
279. *Рубинштейн Л.П.* Принципы и путь реализации психологии. – Москва, 1959. – 200 с.
280. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – 2-е изд. – Москва, 1946. – 704 с.
281. *Руденко А.М., Семьгин С.И.* Деловое общение. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008 (Глава 1, § 1, с. 3-19).
282. *Румянцев Н.В.* Полицейский должен стать эталоном профессионализма и высокой нравственности для общества, которое защищает // Парламент. газ. 2012. 11 апреля.
283. *Рыхлова Н.Н.* Социальная метафункция педагогической деятельности как функция творения социального будущего: материалы IX Международной научно-практической конференции «Wschodnie partnerstwo-2013». Volume 20. Filozofia: Przemysl. Nauka i studia. С. 33-37.
284. *Рыхлова Н.Н.* Социальная метафункция педагогической деятельности: темпоральный анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Саратов, 2011. – 19 с.
285. *Савотина Н.А.* Приоритетные развития гражданского и патриотического воспитания // Педагогика. 2016. № 6. С. 40-45.
286. *Саженова Е.Ю.* Истоки социальных функций государства // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 597-599.
287. *Сайко Э.В.* Субъект: созидатель и носитель социального. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 442 с.
288. *Салихов Г.Г.* Человек в глобализирующемся мире: социально-философский анализ: дис. ... д-ра филос. наук. – Уфа, 2010. – 373 с.
289. *Саранцев Г.И.* Гармонизация методической подготовки бакалавров педагогического // Педагогика. 2013. № 3. С. 59-66.
290. *Селиванова Н.Л.* Возможные изменения воспитания в современной социальной ситуации // Вопросы воспитания. 2015. № 1. С. 54-58.
291. *Селевко К.К.* Компетентности и их квалификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 52-56.
292. *Сенащенко В.С., Конькова Е.А., Камбарова М.Н.* Социальная воспитательная среда как основа воспитания и социализация студенчества // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 103-113.
293. *Сергеев Н.К.* Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. 2010. № 5. С. 22-27.
294. *Сергеев Н.К., Сериков В.В.* Природа педагогической деятельности и субъективный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4-8.

295. *Сериков В.В.* Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29-37.
296. *Сидоренко В.Ф.* Генезис проектной культуры // Вопросы философии. 1984. № 4. С. 35-39.
297. *Скибицкий Э.Г., Шабанов А.Э.* Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы: монография. – Новосибирск: СИФБД; СГА, 2004. – 224 с.
298. *Сластенин В.А.* Педагогика. – Москва: Издательский Дом МАГИСТР – ПРЕСС, 2000. – 488 с.
299. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко И.Ф.* Педагогика. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
300. *Сластенин В.А.* Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическое образование и наука. 2006. № 4. С. 4-7.
301. *Слободчиков В.И.* О понятии образовательной среды и концепции развивающего образования: материалы 2-й российской конференции по экологической психологии. – Москва – Самара, 2001. – 305 с.
302. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. – Москва, 2013. – 58 с.
303. *Словарь иностранных слов.* – 16-е изд., испр. – Москва: Русский язык, 1988. – 702 с.
304. *Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин.* – Минск: Харвест, 2005. – 490 с.
305. *Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин.* – Минск: Харвест, 2006. – 487 с.
306. *Слюсарев Ю.В.* Теория и методика формирования социальной компетентности и нравственности в высшем профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2011. – 26 с.
307. *Смелзер Н.* Социология – Sociologi: пособие для вузов / пер. с англ., науч. ред. В.А. Ядов. – Москва: Феникс, 1994. – 688 с.
308. *Смолин О.Н.* Об основаниях стратегии модернизации в России: роль образования и науки // *Almatater. Вестник высшей школы.* 2005. № 4. С. 17-22.
309. *Советов Б.Я., Яковлев С.А.* Моделирование систем: учебное пособие для вузов. – Москва: Высшая школа, 1995. – 220 с.
310. *Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской.* – 2-е изд. – Москва: КНОРУС, 2011. – 432 с.
311. *Современные технологии социально-культурной деятельности: учебное пособие для вузов / под науч. ред. Е.И. Григорьевой.* – Тамбов, 2004. – 154 с.
312. *Соколов А.В.* Введение в теорию социальной коммуникации. – Санкт-Петербург, 1996. – 240 с.
313. *Соколов Э.В.* Культура и личность. – Ленинград: ЛГУ, 1972. – 252 с.

314. *Соколова И.И.* Педагогическое образование: противоречия и прогнозы развития // Педагогика. 2010. № 5. С. 8-15.
315. *Соколова И.И.* Педагогическое образование: вызовы современности. // Педагогика. 2010. № 5. С. 23-28.
316. *Соколова О.А.* Формирование гражданственности и правовой культуры обучающихся в образовательном процессе вузов культуры и искусств: дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2011. – 150 с.
317. *Сорокин П.А.* Система социологии. Т. 1. – Москва, 1993. – 204 с.
318. *Сорокин П.А.* Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – Москва, 1994. – 104 с.
319. *Сорокоумова Е.П.* Педагогическая психология: краткий курс. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 208 с.
320. Социальное воспитание молодежи на основе традиционных ценностей Русского мира: материалы XII научно-практической конференции / под ред. А.В. Репринцева: в 2-х т. – Курск: Мечта, 2016. – 150 с.
321. Социальные неравенства в социологическом измерении: аналитический доклад ИС РАН. – Москва, 2006. – 150 с.
322. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – Москва, 2001.
323. *Строилова А.Я.* Управленческая культура руководителя как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007. – 169 с.
324. *Ступина С.Б.* Технология интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. – Саратов: Наука, 2008. – 124 с.
325. Суворова С.А. Созидательное взаимодействие подростков в школьном классе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 73 (2). С. 94-105.
326. *Сундиев И.Ю., Фролов А.Б.* Вторая попытка: необходимость и возможность восстановления социального системогенеза. – Москва: МПГУ, 2017. – 251 с.
327. Теория обучения: учебное пособие / под ред. Г.И. Ибрагимова, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андриянова. – Москва: ВЛАДОС, 2011. С. 189-193.
328. *Темербекова А.А.* Информационная компетентность учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2009. – 191 с.
329. *Темербекова А.А.* Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: монография / под ред. С.Б. Серяковой. – Москва: МПГУ, 2009. – 281 с.
330. *Тестов В.А.* Информационное общество: переход к новой парадигме образования // Педагогика. 2012. № 4. С. 18-22.
331. *Токвиль А.* Демократия в Америке. – Москва: Прогресс, 1992. – 281 с.

332. *Тумолвин А.В.* Ведущие тенденции, принципы и факторы развития творческой компетентности будущего учителя / Новое в психолого-педагогических исследованиях // Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2010. № 2 (18).
333. *Турен А.* Возвращение человека действующего: очерк социологии. – Москва: Научный мир, 1998. – 230 с.
334. *Турченко В.А.* Интегральная парадигма образования // CONCORDE. 2015. № 1. С. 181.
335. *Уемов А.И.* Логические основы метода моделирования. – Москва: Мысль, 1971. – 210 с.
336. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта / Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – Москва, 2004. С. 11-29.
337. *Ушаков Д.В.* Интеллект и исследовательское поведение / Исследовательская деятельность учащихся: теория, методика, практика организации: научно-методических сборник: в 2-х т. / под ред. А.С. Обухова. Т. 1: Теория и методика организации исследовательской деятельности учащихся. – Москва, 2007. – 326 с.
338. *Фельдштейн Д.И.* Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогические основания организации современного образования // Педагогика. 2010. № 10. С. 40-47.
339. *Фельдштейн Д.И.* Научно-методическое и методологическое обоснование системы образования // Педагогика. 2012. № 1. С. 3-16.
340. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. 2012. № 1. С. 8-19.
341. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогика. 2011. № 5. С. 3-21.
342. *Философский энциклопедический словарь.* – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
343. *Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы: аналитический обзор.* – Москва: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. – 81 с.
344. *Фролов Ю.В., Махоркин Д.А.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 10-17.
345. *Фроловская М.Н.* Педагогическое образование в герменевтическом круге // Педагогика. 2016. № 6. С. 10-15.
346. *Фром Э.* Иметь или быть? / пер. с англ. Э.Б. Телятниковой. – Москва: АСТ, 2014. – 320 с.
347. *Фруммин И.Д.* Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. С. 55.

348. *Ханнанов Ш.К.* Средовой подход в социологии. Средовой подход в социологии // Социология и жизнь. 2013. № 4. С. 20-28.
349. *Харламов И.П.* Педагогика: учебное пособие для педагогических вузов. – 4-е изд. – Москва: Гардарики, 2002. – 517 с.
350. *Хасан Б.И.* Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания. – Москва, 2002. – 250 с.
351. *Хасан Б.И.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов: доклад на отделении РАО, 23 апреля 2002 г.
352. *Хоманс Дж.* Социальное поведение как обмен / Современная зарубежная социальная психология. – Москва: МГУ, 1984. С. 82-91.
353. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. – Москва: Московский университет, 1972. – 106 с.
354. *Хорунженко К.М.* Культурология: энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 456 с.
355. *Хропанюк В.Н.* Теория государства и права PDF: учебник для вузов. – 3-е изд. доп. и испр. – Москва: Омега-Л, 2008. – 384 с.
356. *Хуторской А.В.* Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2012. № 4. – 381 с.
357. *Хуторской А.В.* Ключевые компетентности. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5.
358. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
359. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Народное образование. 2005. № 5. С. 33-39.
360. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода в конструировании образовательных стандартов: доклад на отделении РАО, 23 апреля 2002. – 171 с.
361. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся высших учебных заведений. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
362. *Цуканов А.Н.* Фундаментальные концепции прав и свобод человека и гражданина. – Пермь, 2003. – 291 с.
363. *Чепыжова Н.Р.* Использование информационно-коммуникационных технологий для повышения качества обучения // Среднее профессиональное образование. 2010. № 6. С. 25-31.
364. *Чечель И.Д.* О компетентностном подходе в деятельности руководителя общеобразовательными учреждениями // Инновации в образовании. 2012. № 3. С. 48-52.
365. *Чуприй Л.* Падение нравственности в российском обществе. – Москва, 2016. – 176 с.
366. *Шендрик И.Т.* Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-воспитательной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 21 с.

367. *Щербакова Т.Н.* К вопросу об образовательной среде учебных заведений // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 85-91.
368. *Шамутина Е.* Кейс-технологии в учебном процессе // Народное образование. 2009. С. 25-29.
369. *Шиховцова Н.Н.* Социально-философский аспект педагогического образования / Экономические и гуманитарные исследования регионов // Педагогика. 2012. № 4. С. 3-8.
370. *Щепаньский Я.* Элементарные понятия социологии / пер. с польск. – Москва, 1969. – 80 с.
371. *Щербакова В.В.* К вопросу о профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 2. С. 50-55.
372. *Юдин Э.Г.* Методологические проблемы исследования самоорганизующих систем // Проблемы методологии системного исследования. 1970. № 13. С. 13-16.
373. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. – Москва: Политиздат, 1978. – 210 с.
374. *Юревич А.В.* Нравственное состояние современного российского общества // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 3. С. 107-117.
375. *Ямбург Е.А.* Чему и как нужно учить наших детей // Учительская газета. 2009. № 11.
376. *Якиманская И.С.* Технология личностно ориентированного образования. – Москва, 2000. – 176 с.
377. *Яковлев Р.Р.* Эффективность социального взаимодействия института полиции и гражданского общества в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2001. – 24 с.
378. *Яркина Т.Ф.* Социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества. – Москва: АСОПиР, 1998. – 81 с.
379. *Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge (Mass.), 1969.
380. *Maslow A.H.* Motivation and Personality. – New York: Harpaer & Row, 1954; *Mertens D.* Schlueselqualifikation. Thesen zur Schulung fur eine Moderne Geseltschafft <http://www.panorama.ch/files/2745.pdt>.
381. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe Stras-burg, 1997. P. 24.
382. *While R.W.* Motivation reconsidered: the concept of competence // Psychological review. 1959. № 66.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

*Коваленко Елена Викторовна,
кандидат педагогических наук*

**ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

Редактор **О.Н. Тулина**
Техн. редактор **Т.Л. Ковалева**

Подписано в печать 2018 г., формат бумаги 60x90/16, уч.изд.л. 14,0
бумага офсетная, печать трафаретная
Тираж 47 экз., заказ № 58

Отпечатано в отделении полиграфической и оперативной печати
Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина
г. Белгород, ул. Горького, 71

ISBN 978-5-91776-252-4



