

УДК 378. 37.013.42

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2014

Е.М. Таболова, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы
 Социальный институт Московского городского педагогического университета, Москва (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к изучению и организации образовательной среды современного вуза по формированию профессиональной устойчивости работников системы социальной защиты населения. Решение обозначенной проблемы выступает необходимым условием не столько повышения эффективности функционирования системы высшего профессионального образования, обеспечивающей подготовку кадров соответствующего профиля, сколько фактором успешного осуществления всей намеченной модернизации системы социальной защиты населения.

Ключевые слова: социальная защита населения, образовательная среда, образовательное пространство, профессиональная устойчивость, общепедагогические принципы, теоретико-методологические подходы к образовательной среде.

Одним из важнейших направлений модернизации системы социальной защиты населения является постоянное совершенствование профессионального мастерства и личностных качеств работников системы социальной защиты населения через соответствующие учреждения высшего профессионального образования и систему переподготовки и повышения квалификации действующих специалистов данного профиля.

Особое значение в современных непростых условиях, как отмечает В.А. Кучер, приобретает формирование профессиональной устойчивости, так как данное качество является системообразующим для всего комплекса профессионально важных и значимых свойств [4, с. 185 – 192]. Следует констатировать, что на практике наблюдается целый ряд негативных тенденций и проявлений, тесно связанный с недостаточной профессиональной устойчивостью работников социальных служб, от которых государство несет материальные потери, страдает престиж системы социальной защиты населения. Подобные проблемы имеют не только и не столько технический, технологический или финансово-экономический характер, но, в значительной степени, характер теоретико-методологический и психолого-педагогический, связанный с объективной необходимостью поиска новых путей, условий и средств организации подготовки работников социальной службы, обеспечивающих всестороннее личностное развитие и, в частности, необходимый высокий уровень профессиональной устойчивости.

Потребность в наличии у работников системы социальной защиты населения высокого уровня выраженности профессиональной устойчивости обуславливает постановку соответствующих задач перед науками о человеке, «человекознанием» (Б.Г. Ананьев) [2, с. 118], в том числе и перед педагогикой: необходимо осуществлять формирование профессиональной устойчивости работников социальной защиты населения посредством модернизации образовательной среды. Решение этой задачи становится конструктивным фактором и необходимым условием не только повышения эффективности функционирования системы высшего образования, обеспечивающей подготовку кадров соответствующего профиля, но и успешного осуществления всей намеченной модернизации системы социальной защиты населения.

Идеи «средового» подхода к образованию развивались в историческом контексте становления основопо-

лагающих принципов педагогики: природосообразности, экологичности, культуросообразности, народности и поликультурности образования; принцип единства обучения, воспитания и развития; принципы гуманизма, субъектного и личностного развития; принципы индивидуальности и вариативности образования.

Вместе с тем, примерно с 60-х - 70-х гг. XX в. в зарубежной педагогике и психологии [6] и с 1990-х гг. - в отечественной [5] идеи «средового» подхода концептуально оформились и выделились в относительно самостоятельные направления. При этом, несмотря на общую, «сквозную» идею образовательной среды (ОС), которая, должна объединять все подобные направления, они существенно различаются по своей теоретико-методологической основе, что проявляется в дискуссионности даже таких центральных категорий, как «среда», «образовательная среда» и «образовательное пространство»

В современной психолого-педагогической литературе, наряду с понятием среды, широко используется в различных контекстах понятие «пространство», например: «образовательное пространство» (А.А. Веряев, И.К. Шалаев; Б.Л. Вульфсон; Т.И. Ключенко; И.Г. Пчелинцева; А.А. Шогенов, и др.), «культурно-образовательное пространство» (А.И. Бондаревская; Н.В. Щиголева и др.), «поликультурное образовательное пространство» (О.В. Гукаленко и др.), «здоровьесберегающее образовательное пространство» (Е.Н. Дзятковская; И.П. Мавзютова и др.), «профессионально-образовательное пространство студентов» (Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова), «профессионально-образовательное пространство личности» (Э.Ф. Зеер), «воспитательное пространство» (Н.Л. Селиванова), «пространство культуры» (В.И. Слободчиков и др.), «педагогическое пространство» (Л.Г. Татарникова), «этнокультурное пространство» (И.А. Черкашин, и др.) и т.д.

С нашей точки зрения, ключевое, сущностное различие между понятиями «среда» и «пространство» (или, соответственно, «образовательная среда» и «образовательное пространство») состоит в субъектной обусловленности тех феноменов, которые описываются с помощью этих понятий. В случае понятия «среда» очевидна что непосредственная субъектная обусловленность: среда обязательно задается по отношению к кому-либо - учащемуся, субъекту образовательного процесса, ребенку и т.д. В этом плане мы вполне согласны с мнением В.И. Слободчикова [5, с. 224], о том, что образовательная среда не является чем-то изначально за-

данным, объективным, но является продуктом взаимодействия «образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося». В отличие от этого, понятие пространства более объективировано: пространство существует независимо от того, включен ли в него в данный момент времени тот или иной конкретный субъект. Но при этом те объекты и субъекты, которые находятся в данном пространстве, могут, естественно, оказывать то или иное влияние на интересующего нас субъекта, например, учащегося или педагога. В этом плане не вполне корректно, но вполне понятно выражение «влияние пространства» (если только речь идет не о клаустрофобии и т.п. вещах). То есть под выражением «влияние пространства» (например, образовательного) на самом деле подразумевается влияние тех объектов и субъектов, которые находятся в данном пространстве в данный момент времени и референты для интересующего исследователя субъекта. Подтверждением этой мысли служит тот факт, что отнюдь не случайно в ряде подходов к образовательной среде одним из ее компонентов признается не просто «пространственный» компонент, но компонент именно «пространственно-предметный», представленный, по сути, теми материальными объектами (предметами), которые находятся в данном материальном пространстве и, в частности, ограничивают, локализируют его пространственные характеристики по отношению к тому субъекту, для которого рассматривается среда (О.В. Артамонова; Ю.Г. Абрамова; Г.А. Ковалев). Таким образом, подменять термин «среда» термином «пространство» некорректно, но говорить об определенной пространственно-предметной составляющей среды вполне корректно, равно как и использовать термин «пространство» в ином, «не средовом» ракурсе.

Так, Т.Н. Ключенко [3], обсуждая *гуманитарную образовательную среду вуза*, отмечает следующее. Самое общее представление о пространстве связано с взаимным расположением одновременно сосуществующих объектов. Однако, говоря об образовательном пространстве (ОП), мы имеем в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии ОП не подразумевается включенность в него обучающегося. ОП может существовать и независимо от обучающегося. Понятие «образовательная среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека. Но в этом случае предполагается присутствие обучающегося в ОС, взаимовлияние, взаимодействие окружения с обучающимся. Когда речь идет об ОС, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося (точно так же, как и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс). Это обратное влияние по существу задает гуманитарную направленность ОС через включение значимых для студента знаний и использование комфортных, принимаемых студентами технологий обучения. Можно говорить и о гуманитарном ОП, но здесь в большей степени фигурируют не столько значимые для студентов образовательные задачи, которые ставятся самим студентом, сколько их видение со стороны организаторов педагогического

процесса - преподавателей. Подводя итог проведенного анализа, Т.И. Ключенко делает следующий вывод, подумывая однозначный выбор понятия «образовательная среда», с которым мы вполне согласны: «Если задать вопросом, какое из этих двух понятий в большей мере соответствует идее гуманитаризации образования, которая состоит в «обращении» образовательного процесса к потребностям человека в общекультурном и общегуманитарном смысле, то ответ очевиден» [3].

В силу отмеченного идейного разнообразия, задача выбора и/или разработки теоретико-методологических основ, наиболее адекватных для образовательной среды каждого из образовательных учреждений является сложной. По мнению А.М. Абаева, накопленный здесь опыт зачастую недостаточен (по отношению, в первую очередь, именно к искомой специфической ОС), либо амбивалентен и дискуссионен (по отношению к ОС иных разновидностей образовательных учреждений); сторонники каждого самостоятельного подхода к ОС приводят свои аргументы в его защиту и контраргументы, ставящие под сомнение адекватность других, конкурирующих подходов [1, с. 104].

Анализ отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературы, позволил выделить ряд основных теоретико-методологических подходов к изучению и формированию ОС. Для их выделения использовались критерии, с одной стороны – методологические, а с другой – практические, обусловленные фактической, реальной ситуацией, наблюдающейся в отечественном образовании.

1. Каждый выделенный подход представляет собой фактическое, получившее достаточно глубокое теоретическое развитие и достаточно широкое практическое применение направление изучения образовательной среды.

2. Приоритет отдавался подходам, представленным именно в отечественной педагогической теории и практике, поскольку вопросы адаптации и внедрения зарубежных подходов, не получивших пока признания и распространения в нашей стране, являются весьма сложными, заслуживают отдельного рассмотрения. Однако сказанное не означает, что мы ограничились анализом только «исключительно отечественных» подходов, или анализом только отечественной психолого-педагогической литературы. В тех случаях, когда отечественные подходы в чем-то перекликаются с зарубежными, имеют определенные общие основания рассматривались и соответствующие зарубежные аналоги. Кроме этого, во многих случаях зарубежные подходы использовались для сопоставительного анализа, сравнения теоретико-методологических оснований изучения образовательной среды.

Заметим также, что рассматриваемые далее подходы фактически фигурируют в литературе под различными названиями, а часто не имеют специального названия, но соотносятся с развивающимися тот или иной подход авторами. В силу этого названия, которые даны упомянутым подходам, являются, в этом плане, условными, поскольку общепринятых сложившихся названий нередко фактически не имеется. Тем не менее, присваивая подобное название тому или иному подходу, мы руко-

водствовались следующим принципом: данное название должно, по возможности, выражать центральную идею подхода (например, «подход с позиций психологической безопасности личности») и/или его базовые методологические основания, выражающиеся, в частности, в его категориальном аппарате (например, «деятельностный подход»).

Выделены следующие основные теоретико-методологические подходы к изучению образовательной среды:

1. Формально-организационный подход;
2. Эколого-психологический подход (С.Д. Дерябо; В.А. Ясвин и др.);
3. Личностно-педагогический подход (Я. Корчак; Ю.М. Насонова Н.Л. Селиванова; В.В. Сериков и др.);
4. Социокультурный подход (А.А. Андреев, Ю.Б. Рубин; И.М. Улановская и др.);
5. Поликультурный подход (И.В. Балицкая; Дж. Бэнкс, С. Нието и др.);
6. Субъектно-деятельностный подход (Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, В.С. Кукушин и др.);
7. Информационный подход (А.А. Андреев; А.А. Калмыков; И.В. Роберт; Ю.Б. Рубин Л.А. Хачатуров и др.);
8. Здоровьесберегающий подход (М.М. Безруких; М.Я. Виленский; И.Ю. Глинянова; Е.А. Столбникова; Е.А. Тюгашев и др.).

Обратим также внимание на следующее обстоятельство. Несмотря на широкое разнообразие различных подходов к образовательной среде, фактически сложившихся в отечественной педагогике, попытки их общей, целостной систематизации в литературе встречаются крайне редко.

Выделив основные теоретико-методологические подходы к изучению образовательной среды, педагогические принципы создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения В.А. Кучер предлагает разделить на общепедагогические и специальные [4, с. 84].

Общепедагогические принципы создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости нами уже отмечались.

К специальным педагогическим принципам создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения, ориентированных на специфику их профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Отнесем следующие:

- ранняя профессионализация и включения довузовского образования в общую систему непрерывной профессиональной подготовки;
- непрерывность профессиональной подготовки;
- психологический контроль профессиональной пригодности;
- индивидуальная вариативность профессиональной подготовки;
- ориентация профессиональной подготовки на практические потребности реальной профессиональной деятельности;
- подготовка к вариативным условиям профессио-

нальной деятельности;

- дифференцированная, комплексная и системная профессиональная подготовка по отдельным составляющим профессиональной устойчивости;
- повышения социального статуса и престижа профессии
- педагогического мониторинга состояния профессиональной устойчивости;
- открытость образовательной среды профессиональной подготовки и ее целенаправленная координация с другими видами образовательных сред и иных сред жизнедеятельности;
- интеграция ряда взаимно дополняющих педагогических подходов (целесообразно применять следующие педагогические подходы: когнитивный, междисциплинарный, деятельностный, личностный, компетентностный, рефлексивный, ситуационный, эвристический, здоровьесберегающий, системный и интегративный).

Рассмотренные принципы определяют структуру и способы организации образовательной среды, по формированию профессиональной устойчивости работников системы социальной защиты населения.

Таким образом, образовательная среда современного института профессиональной подготовки работников социальной службы – это построенная на основе ряда определенных педагогических принципов система взаимосвязанных структурных компонентов, в своей целостной организованности обеспечивающих целенаправленные педагогические воздействия на все структурные составляющие профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения, а также адекватные условия для активного саморазвития данных составляющих самими обучаемыми.

Общая структура данной среды включает ряд уровней и подуровней, выделенных в соответствии с принципом непрерывности формирования профессиональной устойчивости. В состав каждого из уровней и подуровней входят следующие составляющие компоненты:

- пространственно-предметный (В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.);
- субъектно-социальный (А.Г. Асмолов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- информационно-дидактический.

При этом важно подчеркнуть, что каждый из этих компонентов содержит такие составляющие, свойства которых способствуют выполнению тех или иных функций образовательной среды, ориентированных на формирование различных структурных компонентов профессиональной устойчивости работников социальной системы социальной защиты населения.

Таким образом, основные положения формирования профессиональной устойчивости работников социальной службы можно представить следующим образом:

1. Процесс формирования профессиональной устойчивости работников данной категории в образовательной среде представляет собой целенаправленный педагогический процесс, в ходе которого за счет придания образовательной среде определенных заданных свойств осуществляется планомерное поэтапное педагогически управляемое формирование свойств и проявлений вы-

сокого уровня профессиональной устойчивости, основанное на соответствующих изменениях индивидуальных, субъектных и личностных свойств обучаемого.

2. Образовательная среда должна быть организована таким образом, чтобы обеспечивать эффективный педагогический мониторинг процесса формирования профессиональной устойчивости.

3. По результатам педагогического мониторинга осуществляется обратная связь, и организуются необходимые педагогические воздействия, направленные на развитие положительных проявлений профессиональной устойчивости, а также на коррекцию отрицательных тенденций в ее формировании.

4. Формирование профессиональной устойчивости работников социальной службы предусматривает циклический, периодический по мере необходимости повторяющийся процесс, включающий стадии и этапы их непрерывного профессионального образования.

Особую роль играют критерии сформированности и эффективности искомой образовательной среды в образовательном процессе.

При этом под критерием мы подразумеваем признаки, на основании которых производится оценка сформированности или эффективности, а конкретным измерителем каждого критерия выступают определенные показатели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаев А.М. Средовой подход к образованию. Анализ опыта изучения формирования образовательной среды различных типов образовательных учреждений. – Владикавказ: Изд-во СОГУ. 2011. – 286 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания – СПб.: Питер, 2001. – 346 с.
3. Ключенко Т.И. Соотношение понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» как один из исходных ориентиров при проектировании гуманитарной образовательной среды в вузе культуры и искусств [Электронный ресурс] / Т.И. Ключенко / URL: <http://www.kitaphane.ru/present/kti.shtml>
4. Кучер В.А. Общепедагогические принципы и подходы создания образовательной среды для формирования профессиональной устойчивости офицеров ВВ МВД РФ. // Известия ЮФУ. – Ростов-на-Дону, 2011. – С. 185 – 192.
5. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. – М.: Педагогика, 1995. – 422 с.
6. Duncan O.D. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization // Amer. J. Sociology. 1969. Vol. 65, № 2. – P. 132-136.

FORMATION OF PROFESSIONAL STABILITY OF SOCIAL WORKERS IN HIGHER EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2014

E.M. Tabolova, candidate psychological science, assistant professor of social work
Social Institute of the Moscow City Pedagogical University, Moscow (Russia)

Annotation: This paper discusses the theoretical and methodological approaches to the study and organization of the educational environment of the modern university in developing the professional employees sustainability of social protection system. The decision marked a necessary condition for the problem is not so much to enhance the functioning of the system of higher education, providing training appropriate profile as factor in the successful implementation of all the planned modernization of the social protection system.

Keywords: social welfare, educational environment, educational space, professional stability, general pedagogical principles, theoretical and methodological approaches to the educational environment.