

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМА ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

The potential opportunity of university in education of its graduates as subjects of personal and professional culture is considered in view of heterogeneous structure of students in conditions of an information society.

Поскольку определения воспитательного потенциала вуза как категории образования не существует, есть необходимость исследовать близкие к нему по содержанию и функциям, чтобы дать по возможности полную характеристику реальности, стоящей за понятием воспитательный потенциал университета (ВПУ).

Воспитательное пространство вуза. С позиций философии оно определяется как универсальная и всеобщая форма существования материи. На уровне этой всеобщности воспитательное пространство выражает: порядок расположения одновременно существующих объектов; его протяженность во многих направлениях; место, способное вместить различные возрастные категории обучающихся и педагогов; атрибутивную форму существования и развития педагогически организованного сообщества обучающихся и обучающихся, их бытия в сфере образования.

Как материально-духовная база образовательного процесса с позиций средового подхода (Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.) воспитательное пространство рассматривается как место и механизм интеграции возможностей университета и окружающей среды, как пространство и время развития участников образовательного процесса.

С позиций системного подхода (Карлюк И. А., Соколова Е. И., Чернова М. Б.) воспитательное пространство рассматривается как совокупность условий, побуждающих студентов и профессорско-преподавательский состав к разностороннему развитию, обогащению субъектного опыта.

Воспитательное пространство – это обустройство жизни студента и преподавателя в университете; это фактор их благоприятного физического, психического и социально-этического самочувствия, – считают сторонники педоцентристского подхода к воспитанию (Макаренко А. С., Сухомлинский В. А., Щурков Н. Е.).

Взгляд на воспитательное пространство как на педагогически целесообразную форму бытия субъектов образовательного процесса отстаивают сторонники антропологического подхода к воспитанию (Бим-Бад Б. М., Гребенюк О. С., Рожков И. И., Шершнева А. В.).

При всем многообразии подходов к пониманию сущности воспитательного пространства все исследователи и практики видят его идеальную цель в том, чтобы помочь каждому субъекту образовательного процесса быть способным оптимально прожить свою жизнь, максимально используя потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности.

Необходимой теоретической базой для исследования воспитательного пространства университета для нас является теория деятельности личности Леонтьева А.Н. Он подчеркивает, что «многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает». Совокупность этих отношений, их иерархия образуют «центр личности», его неповторимую экзистенцию «Я». Но этот «центр личности лежит не в индивидууме, не за поверхностью его кожи, а в его бытии» [5; 229].

Являясь специфической, т.е. педагогически обоснованной и организованной формой бытия субъектов образовательного процесса, воспитательное пространство характеризует духовную жизнь, ценностно-ориентировочную составляющую деятельности учреждений образования, направленную на формирование субъективного

мира личности, ее мировоззрения, системы ценностей, опыта нравственно-эстетического поведения.

Воспитательное пространство университета, в отличие от всех других социальных пространств, создается профессорско-преподавательским коллективом во взаимодействии с коллективом студентов и социальной средой. Оно включает в себя комплексы определенных норм и ценностей, источниками которых являются: во-первых, профессорско-преподавательский коллектив, ректорат и деканат как носители профессиональных норм и ценностей, одобряемых и культивируемых обществом. Во-вторых, студенчество, органы его самоуправления как носители норм и ценностей современной молодежи как конкурентоспособного субъекта культуры; юношество как носитель индивидуальных норм и ценностей, часто определяемых юношеской субкультурой, этнокультурными особенностями.

В воспитательном пространстве вуза эти источники норм и ценностей включаются во взаимодействие и образуют своеобразный поток, «поле» духовно-нравственного напряжения вуза. Это поле определяет автономность вуза, силу его влияния на своих выпускников.

Воспитательное пространство отдельной личности – это совокупность мест, форм, методов активной учебно-познавательной и ценностно-ориентированной деятельности в каждый промежуток времени ее жизни.

Близкое к исследуемому нами понятие – образовательная среда высшего учебного заведения. Его определяет как «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется образ его жизни, что опосредует его развитие, «осредняет» личность» (Громько Ю. В.). Вслед за данным определением автор расшифровывает суть глагольных действий среды: «осреднять» – значит типизировать; посредствовать – побуждать; опосредствовать – значит влиять, преломлять.

Дж. Дьюи определяет не только образовательную, но и среду вообще как «все объекты, в связи с которыми человек становится отличным от других – вот истинная окружающая среда» [4; 7].

Образовательную среду вуза как «насыщенную образовательными ресурсами» характеризует В. И. Слободчиков. Ее ведущими характеристиками он считает насыщенность (т.е. ресурсный потенциал) и структурированность (т.е. способность ее организации).

Чаще всего встречается определение образовательной среды как педагогически организованной системы условий, влияний, возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности.

«Информационно-образовательная среда вуза» (ИОСВ) – это еще одно, близкое к исследуемому нами понятие. Его определяют как совокупность и дидактические взаимодействия различных сторон и моментов педагогического процесса, бытия его субъектов.

ИОСВ характеризуется протяженностью, интенсивностью, структурой взаимодействия, характером складывающихся взаимоотношений. Оно разворачивается перед субъектами педагогического процесса и с их участием.

Являясь одним из наиболее сложных и результативно емких средств влияния на педагогов и студентов, ИОСВ включает в себя компоненты двух уровней. Первый, внешний, реально фиксируемый и воспринимаемый уровень образуют типовые строения, информационные средства и технологии, преобразующие дидактические процессы в университете на основе инновационного подхода, актуального для XXI века. Каждый из субъектов педагогического процесса застает их в готовом виде. Это – материально-пространственная составляющая жизнедеятельности университета.

Второй, внутренний уровень образуют системы отношений, сложившиеся по вертикали (ректорат, деканат, профессорско-преподавательский состав, студенты) и по горизонтали (студент – студент, кафедра – кафедра; студент – профессор).

Этот уровень в наибольшей степени определяет масштабы разнообразных связей ИОСВ, ее динамику, интенсивность, плотность, меру взаимопересечений, опосредованности, многообразия и силу влияния.

Воспитательный потенциал вуза (ВПВ) можно определить как совокупность имеющихся в высшем учебном заведении средств, возможностей для воспитания личности его выпускников как субъектов культуры, компетентных специалистов, способных гарантировать высокое качество производимого ими продукта, переживать удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, обеспечивающей достойное социально-экономическое положение и статусно-ролевой уровень в обществе.

Воспитательный потенциал конкретного вуза зависит от целевых установок государства, общества, позиции субъектов образовательного процесса.

Структура воспитательного потенциала вуза включает в себя: целевые установки вуза, адекватные требованиям времени, запросам социума к подготовке выпускников вуза на международном, национальном и региональном уровнях; стандарты личностной и профессиональной компетентности выпускников, обеспечивающие их конкурентоспособность, сохранение этнонациональной идентичности; качество нормативно-правового и научно-методического обеспечения образовательного процесса вуза; интеллектуальный, нравственный и научно-методический уровень профессорско-преподавательского состава; уровень базовых компонентов культуры студентов, их направленность на учебно-исследовательскую деятельность, уровень притязаний студентов; качество образовательного процесса; содержание социально-воспитательной работы на факультетах, в студенческих городках, на кафедрах; научно-исследовательская работа вуза; издательская база; масштабы и уровень международного сотрудничества вуза; качество информационных ресурсов; мониторинг и система оценки уровня и динамики воспитанности студентов, профессионализма профессорско-преподавательского состава; эффективность управления качеством воспитательного процесса как компонента образования.

Позиция личности в образовательном процессе вуза, его роль в использовании возможностей воспитательного потенциала – результат самоопределения конкретной личности: ее целей, ценностей, мировоззрения, идеалов.

Позиция будущих специалистов формируется механизмами осознания смыслов осуществляемой деятельности, переживания эмоциональной привлекательности отношений, которыми она сопровождается, уровнем притязаний. Образ «Я» студента обогащается постепенно в процессе осознания себя в различных видах учебно-исследовательской деятельности.

Многоаспектный анализ реальности, стоящей за понятием «воспитательный потенциал вуза» или близких к нему по функциям в учебно-исследовательской деятельности, дал основание выделить его основные функции: компенсаторную, позволяющую ликвидировать пробелы среднего (довузовского) образования в присвоении базовых компонентов культуры личности; организующую, позволяющую ее носителю организовать время своей жизнедеятельности таким образом, чтобы быть «в правильное время в правильном месте»; стимулирующую, побуждающую личность к самореализации на уровне требований к себе как причине собственных успехов и неудач; мобилизующую на построение субъективного семантического поля как траектории личностного и профессионального развития; категоризации структуры индивидуального сознания при освоении учебных дисциплин вуза; способность к осознанному выбору траектории личностного и профессионального развития; педагогической поддержки самостановления и самореализации личности посредством специально отобранных знаний, деятельностей, характера отношений между субъектами педагогического процесса; актуализации

психолого-педагогических механизмов (потребности, интересы, идеалы, вера, цели и т.д.) саморазвития и самосовершенствования личности; содействие формированию образца-идеала успешной самореализации и самоутверждения личности в обществе; психотерапевтическая, обеспечивающая благоприятный для участников педагогического процесса характер взаимоотношений, влияющих на преобладающий тон общественного настроения; гедонистическая, ориентированная на поддержание и развитие положительных эмоциональных состояний, переживание полноты жизненных впечатлений; мобилизационная, ориентирующая на создание настроения, выбор линии поведения, характера взаимодействия, адекватных системе духовно-нравственных ценностей учреждения образования; суггестивная, побуждающая участников педагогического процесса к поддержанию относительно устойчивых состояний и свойств (оптимизма, мажорного состояния), которые необходимы для их эффективного взаимодействия; рекреационная, обеспечивающая восстановление физических, интеллектуальных сил, израсходованных в разнообразных видах учебно-познавательной, трудовой, игровой деятельности.

Реализация перечисленных функций предполагает, что ими (вузами) учитывается неоднородность состава современного студенчества по благосостоянию, по ценностным ориентациям различных культурно-исторических групп, этнокультурных сообществ, по способности к самореализации в условиях поликультурной образовательной среды, жизненным стратегиям.

Российские исследователи выделяют пять культурно-исторических типов, представленных среди современного студенчества: крестьянский, советский, дворянский, буржуазно-индивидуалистический, предпринимательский, профессиональный, чиновничий.

Цели жизни у каждого из этих типов разнятся: для советского культурно-исторического типа – это жизнь ради будущего; для крестьянского – свободный труд на своей земле; для дворянского – духовность и служение Отечеству; для буржуазно-индивидуалистического – приумножение богатств; для предпринимательского – достойная жизнь на основе своего дела; для чиновничьего – использование своего положения для собственного благосостояния [5].

С позиций кросс-культурной психологии типология личностей определяется на основе тех качеств, которые позволяют человеку, вступающему в кросс-культурный контакт, наметить стратегии и тактики общения, от которых зависит, станет ли этот контакт благоприятным или нет. Говоря о «благоприятном» контакте, исследователи имеют в виду, во-первых, психологическую адаптацию к представителям иных культур, этносов, комфортность во взаимодействии с ними; во-вторых, полезность контактов, способность устанавливать деловые отношения для достижения целей совместной деятельности.

В соответствии с названными критериями Р. Брислин выделяет 6 типов личности [3; 54-55]. Толерантные, противостоящие жестокости, способные к многомерному взгляду на инаковость, дипломатичность в условиях межкультурного, межличностного взаимодействия. Сильные личности, которых отличает позитивная Я-концепция, переживание чувства собственного достоинства, способность ценить достоинства других. Способные к общению. Среди их основополагающих характеристик важнейшие – эмпатия и коммуникативность. Эмпатия, наряду со способностью к эмоциональному сопереживанию Другому, проявляется и в т.н. «персонализации знаний», т.е. использовании знаний собеседника, его риторики, умения общаться на языке собеседника. Разумные личности, которых отличает способность решать проблемы. Существенной характеристикой этой группы студентов является склонность понимать сущность проблемы, видеть пути ее решения. Личности деловой ориентации – это личности, способные воспринимать и оценивать коммуникаторов взаимодействия исключительно с

точки зрения дела и возможности его выполнения. Их характеризует настойчивость в преодолении трудностей, ответственность, надежность.

Типология личностей студентов по характеру их жизненных стратегий предложена К. А. Абульхановой-Славской. Исследователь подчеркивает: «тип человека – ключ к его истории, жизни, ее коллизиям, удачам» [1; 266].

Ключевым определением типологии жизненных стратегий у К. А. Абульхановой-Славской является активность. Это позволило автору выявить ее истоки, причины пассивности, безынициативности личности в выборе ею жизненных стратегий.

Первую группу составляют личности, предпочитающие стратегию учета своих наличных возможностей. Ее субъект, зная свои особенности организации времени, трудности работы в меняющихся временных рамках, может выбирать для себя время занятий в оптимальных режимах, избегая некомфортных или ведущих к «провалу» в подготовке задания, проекта и т.д.

Вторую группу образуют студенты, чаще всего избирающие стратегию развития «несовершенной» способности (в нашем примере – способности рациональной организации времени жизни). Ее носитель ставит перед собой цель развить способность рациональной организации времени, «чувства своевременности», а не только учета наличных способностей. Стратегию избегания неадекватных для себя условий, ситуаций, видов работы предпочитают студенты еще одной стратегии бытия в образовании и жизни.

Исследование программных документов, адресованных системе высшего образования; текстов научных статей в сборниках научных трудов; вестниках высших учебных заведений Республики Беларусь (было проанализировано 56 номеров журналов «Вестник» или «Вести» всех университетов Республики Беларусь за период с 2000 по 2010 гг.) показало, что из 271 статьи, посвященной проблемам педагогики, проблематика, отнесенная к теории воспитания, отражена в 114 статьях (около 42 %); проблемы методики воспитания – в 44 статьях (16 %). Такое положение вещей с публикациями не отражает подлинного интереса педагогической общественности к проблемам воспитания в вузе.

Анализ причин удовлетворенности – неудовлетворенности изучением педагогических дисциплин показал следующее: студенты производственных потоков классического университета (общее количество 402 человека) считают важным для себя, будут использовать в жизни и профессиональной деятельности полученные на занятиях знания, умения, идеи – 32 %; идею и умения «довооружать» себя, работать с собой оценили как самую важную в курсе «Основы педагогики» - 21 % студентов; технологии и техники выстраивания отношений с друзьями, коллегами, конкурентами по работе оценили как наиболее важные – 27 %; знания об истоках силы личности, способностях и способах «держать удары судьбы» оценили 73 % студентов. Считают, что занятия по педагогике студентам непедагогических отделений не нужны – 27 %; из них 22 % считают, что имеющихся у них знаний по общей педагогике им достаточно; а знаний по проблемам воспитания в данном курсе явно не хватает. При этом, выбирая темы рефератов, докладов, проектов, студенты непедагогических специальностей отдают предпочтение тематике, связанной с проблемами воспитания.

Студенты педагогических отделений университета (число опрошенных – 442 человека) указали на следующие причины неудовлетворенности курсом «Педагогика», который у них заканчивается экзаменом: преобладание традиционных, словесно-логических, информационно-транслирующих способов в освоении и предъявлении педагогических знаний – 38 %; «бездетный», «безличный» характер анализа педагогических идей, процессов – 27 %; не оправдывающая себя увлеченность информационными технологиями в ущерб экзистенциальной сущности педагогического знания – 19 %. Только 16 % студентов удовлетворены содержанием и способами освоения педагогического знания.

Примечательно, что будущие педагоги, выбирая темы проектов, явное предпочтение (84-90 % от общего числа студентов) отдают тематике обучения, методике изучения специальных дисциплин. И только 10-16 % студентов выбирают темы, связанные с теорией воспитания и методами его осуществления. Мотивируется этот выбор отсутствием научно-методического обеспечения процесса воспитания.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Издательство «Мысль»; 1991.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: Изд. УРАО, 2003. – 208 с.
3. Brislin, R.W.O. Cross-cultural encounter Face-to-face interaction. – New York. Pergamon Press. 1980.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование. / Дж. Дьюи. М.: Педагогика – пресс, 2000.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 567 с.
6. Ляпустин Б. С. Культурно-исторические типы в современном Российском обществе // Современное молодежное, детское движение и государство. – М., 2000.
7. Карлюк И. А. Воспитательная система школы: Пособие для рук. и педагогов общеобразоват. школ / И. А. Карлюк, М. Б. Чернова. – Мн.: Университетское, 2002. – 167 с.
8. Макаров А. В. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ: учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федина; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, РИВШ, 2009.
9. Управление в системе образования Республики Беларусь / Под ред. Г. Д. Дыляна. – Мн.: ООО «Асар», 2004.