

## ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Е.А. Никитская

**Аннотация.** В условиях реформы системы образования, в том числе в связи с выходом из Болонской системы высшего образования, становится все более очевидным тренд на широкое участие в образовательном процессе профессиональных сообществ, различных социальных групп и институтов, имеющих возможность влиять на конструирование содержания и форм образования. В настоящее время ожидания общества от образования как ключевого компонента социальной сферы во многом связаны с возможностями и готовностью высшей школы в современных социокультурных реалиях находить оптимальные не узкоотраслевые способы решения комплексных задач подготовки и профессиональной социализации специалистов социальной сферы. Цель данной статьи — акцентировать внимание субъектов образовательного процесса на необходимости осмысления ключевых педагогических парадигм, лежащих в методологической основе и практически определяющих содержательное наполнение подготовки и профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы на этапе обучения в высшей школе.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, высшая школа, педагогические парадигмы, социальная сфера, специалист социальной сферы, профессиональная подготовка, социализация, профессиональная социализация.

**Для цитирования:** Никитская Е.А. Полипарадигмальность в системе подготовки и профессиональной социализации специалистов социальной сферы // Преподаватель XXI век. 2022. № 3. Часть 1. С. 46–53. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-46-53

**Благодарности:** Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 20–013–00247.

## POLYPARADIGMATICITY IN THE TRAINING SYSTEM AND PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF SOCIAL SECTOR SPECIALISTS

Е.А. Nikitskaya

**Abstract.** With the reform of the education system, including the withdrawal from the Bologna system of higher education, the trend for broad participation in the educational process of professional communities, various social groups and institutions with the ability to influence the construction of the content and forms of education is becoming

© Никитская Е.А., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*increasingly evident. At present, society's expectations from education as a key component of the social sphere are largely related to the capabilities and readiness of the higher school to find optimal non-sectoral ways of solving complex tasks of training and professional socialization of social sphere specialists in modern sociocultural realities. The purpose of this article is to focus the attention of the subjects of the educational process on the need to comprehend the key pedagogical paradigms underlying the methodological basis and practically determining the content of training and professional socialization of future social sphere specialists at the stage of training in higher education.*

**Keywords:** *educational process, higher school pedagogical paradigms, social sphere, social sphere specialist, professional training, socialization, professional socialization.*

**Cite as:** Nikitskaya E.A. Polyparadigmaticity in the Training System and Professional Socialization of Social Sector Specialists. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2022, No. 3, part 1, pp. 46–53. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-46-53

**Acknowledgement:** This paper was supported by the RFBR scientific project No. 20-013–00247.

Комплексно исследуя и представляя социальную сферу в качестве широкого (многоотраслевого) поля профессиональной деятельности, социально-педагогическая отрасль знания акцентированно ориентирует всех её субъектов на важность принятия во внимание ряда педагогических парадигм, которые могут рассматриваться не только в качестве опорных при создании соответствующих условий для обеспечения необходимого качества образовательного процесса и профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, но и в целом могут аксиологически и содержательно определять их личностное развитие и профессиональную социализацию. Кратко, но по сути представим каждую из них.

Прежде всего необходимо сказать о *гуманистической парадигме*, которая основана на понимании педагогического процесса как целенаправленного и организованного процесса создания условий для реализации человеком имманентных личностных задатков и предполагающего исключительно гуманный характер отношений между всеми его субъектами (В.А. Слостенин) [1]. Сегодня теоретико-методологическая и практическая основы

гуманистической парадигмы в образовательном процессе специалистов социальной сферы включают в себя использование инновационных личностно-ориентированных технологий, возможности свободного конструирования обучаемым своего внутреннего мира; безоценочное восприятие личности обучающегося со стороны преподавателя; формирование со стороны образовательного учреждения у обучающихся чувства доверительности и безопасности.

Теснейшим образом связана с гуманистической *личностно-ориентированная парадигма*, главным условием эффективности которой является реализация личностного подхода в образовательном процессе, а также создание необходимых и достаточных условий для саморазвития и самообразования личности, ориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере. На основе понимания основ личностно-ориентированной парадигмы можно предположить, что успешность ее применения в ходе профессиональной социализации специалистов социальной сферы на этапе обучения в высшей школе может стать реальной, если будет соблюден ряд условий,

а именно: обеспечение субъектной позиции обучающегося через построение учебного процесса и формирование учебных материалов занятий таким образом, чтобы представленное содержание образования и будущая профессиональная деятельность в социальной сфере становились для него лично ценными; взаимодействие участников педагогического процесса на основе открытости, доверия, диалога; направленность преподавателя при проведении занятий на актуализацию учебно-познавательных возможностей и способностей каждого обучающегося; стимулирование самообразования, саморазвития, самореализации и самосовершенствования в текущем образовательном процессе и будущей профессиональной деятельности, а также развитие творческих качеств личности.

Очевидно, что центрация на развитии личности специалиста социальной сферы и его качественном образовании находит отражение и в собственно *социально-педагогической парадигме*, в русле которой образовательный процесс представляется как единство трех составляющих: систематического обучения (т. е. формального основного и дополнительного образования); просвещения, пропаганды и распространения культуры (т. е. неформального образования), а также стимулирования самообразования. Согласно концепции социального воспитания А.В. Мудрика, образование становится неотъемлемым компонентом целостного педагогического процесса и необходимым условием позитивной социализации человека [2]. В этом случае интегрирующей доминантой подготовки специалистов социальной сферы становится целенаправленный процесс создания условий для развития и ценностной ориентации личности, мотивационно готовой и компетентно способной профессионально участвовать

в решении профессиональных задач, а также в работе по выявлению и мобилизации реальных и потенциальных социально-педагогических возможностей в социуме, использование которых будет способствовать решению широкого спектра социальных проблем.

*Деятельностная парадигма* в педагогике ориентирует организаторов педагогического процесса на вовлечение будущего специалиста социальной сферы в максимальное разнообразие видов деятельности: учебно-познавательную, проектную, научную, исследовательскую, практическую, воспитательную, самообразовательную и др. Ученые считают, что данная парадигма в образовательном процессе может иметь положительные эффекты лишь в том случае, если преподаватель становится на позицию организатора обучения, а не ретранслятора знаний. При этом важнейшим компонентом образовательного процесса становится создание необходимых условий для реализации будущим специалистом социальной сферы различных видов деятельности применительно к реальному объекту своей будущей профессиональной деятельности (в том числе в форме производственных практик, выездных занятий по дисциплинам, деловых и ролевых игр, тренингов, коллоквиумов, работы на специализированных тренажерах и т. д.), а также выработку персонализированного ценностного отношения к ней.

Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности в социальной сфере становится реальным во многом благодаря индивидуальному интересу человека и расположенности его к освоению социально-ориентированных наук. Исследование возможностей реализации этого компонента личностно-профессиональной культуры будущего специалиста легло в основу тесно

связанной с описанной выше деятельностной парадигмой — *парадигмой самообразовательной деятельности*.

В исследованиях Г.М. Коджаспировой представлено двухкомпонентное понимание феномена самообразования. С одной стороны, это «...специально организованная самостоятельная познавательная деятельность, направленная на достижение лично и/или общественно значимых образовательных целей, а с другой — это система нецеленаправленного саморазвития, т. е. система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самосовершенствование» [3, с. 69]. Очевидно, что в условиях стремительной цифровизации образования и многообразия информационных технологий спектр возможностей решений образовательных задач в контексте парадигмы самообразовательной деятельности для специалиста социальной сферы заметно расширяется, как расширяются и возможности для профессионального и личностного самосовершенствования, карьерного роста, изменения социально-профессионального статуса.

Весьма конструктивна и результативна так называемая *контекстная парадигма*, реализующаяся в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности и в целом профессиональной социализации специалистов социальной сферы, которая позволяет оперативно конструировать и моделировать в учебном процессе связи, отношения, ситуации, возникающие в ходе решения конкретных профессиональных задач. Формируемая при этом образовательная среда должна строиться, по мнению приверженцев этой парадигмы, исходя из пространственно-временного контекста, контекста системности и межпредметности получаемых знаний, контекста

профессиональных действий и ролей, а также контекста личных и профессиональных (должностных) интересов будущих специалистов [4, с. 26]. По мнению последователей контекстной парадигмы в педагогике, обучающихся стимулируют к субъектной, деятельностной, профессионально-центрированной позиции, что позволяет расширить веер профессиональной активности обучающихся уже на этапе обучения (от восприятия информации до принятия решения) и «тестировать» полученные знания в период производственной практики. При этом также формируется опыт использования учебной информации в профессиональной деятельности и развивается осознанное усвоение образовательных программ, поскольку лично-смысловое включение обучающегося в процесс познания способствует не абстрактному усвоению учебной информации, а стимулирует к прогнозированию и регулированию своих действий в моделируемых профессиональных ситуациях.

*Компетентностная парадигма*, базируясь на традиционном (знаниевом) подходе, позволяет сохранять накопленный научный потенциал с ориентацией на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности. По мнению С.Б. Серяковой, данная парадигма, пришедшая в образование в ответ на глубокие социальные перемены и интенсивную динамику социальных процессов, «...способствовала смещению акцентов в образовании с информационно-предметных позиций на лично-ориентированные и творчески-развивающие, а также актуализировала проблему воспитания самостоятельных, инициативных и ответственных членов современного общества, способных взаимодействовать в решении социальных и профессиональных задач, т. е. готовить компетентных членов

общества» [5, с. 11–13]. При этом в отличие от знаниевой компетентностная парадигма подразумевает включение в содержание образования нескольких уровней, а именно: метапредметного уровня, уровня учебного материала, а также инвариантного, вариативного и личностного уровней. Специфика задач, содержания, направлений профессиональной деятельности специалиста социальной сферы напрямую зависит от общего развития общества и возникающих в нем социальных проблем, что, в свою очередь, и формирует соответствующую модель профессионального образования. Поскольку специалисты социальной сферы призваны решать актуальные общественные проблемы, от их компетентного выполнения профессиональных обязанностей зависят перспективы и качество развития социальной сферы. Для понимания этих перспектив будущим специалистам необходимо иметь самые отчетливые представления о различных компонентах социальной сферы, базирующихся на результатах социологических, экономических, психолого-педагогических исследований, включающих анализ целевых установок, методов, технологий профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, а также анализ формулируемых требований учреждений социальной сферы к компетенциям и личностным качествам самого специалиста.

По мнению группы ученых, приоритетной для специалиста социальной сферы является комплексная социально-педагогическая компетентность, представляющая собой не что иное, как «...многофакторное личностное новообразование, развивающееся в процессе профессионализации специалиста..., основанное на гуманистических принципах и субъект-субъектном взаимодействии, творческом преобразовании профессио-

нальной деятельности, а также готовности к диалоговому общению и сотрудничеству» [6, с. 251]. В связи с этим подготовка к профессиональной деятельности специалиста социальной сферы становится главным образом ориентированной на овладение всей совокупностью компетенций, необходимых для достижения цели и решения специфических задач их профессиональной деятельности.

С точки зрения социальной педагогики неотъемлемой в ходе подготовки и профессиональной социализации специалистов социальной сферы является опора на *культурологическую парадигму*. Она имеет своим главным методологическим основанием реализацию одного из базовых общепедагогических принципов — принципа культуросообразности.

Культурологическая парадигма покаывает свою важность и эффективность в образовательном процессе обучающихся высших учебных заведений гуманитарного профиля, в том числе в связи с тем, что, как отмечает А.В. Мудрик, «...ценности культуры общечеловеческого характера и ценности конкретных социумов различного уровня не только не идентичны, но и в силу различных исторических, национально-этнических, конфессиональных и даже географических обстоятельств могут довольно существенно различаться» [7, с. 198] и нередко реально или потенциально генерировать социальное напряжение и конфликты. Очевидно, что одной из главных профессиональных задач специалиста социальной сферы является как раз нивелирование конфликтности межкультурных, внутрикультурных и субкультурных противоречий в социуме и нахождение баланса ценностей в современной мультикультурной системе социальных отношений. В этом случае профессиональная культура специалиста социальной сферы становится

интегративным качеством его личности, предполагающим не только владение необходимыми для работы в социальной сфере компетентностями, но и креативность как способность и готовность к творчеству в профессиональной деятельности [8].

С педагогической точки зрения важнейшая в подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в социальной сфере и их дальнейшей профессиональной социализации — *парадигма практико-ориентированного профессионального образования*, которая строится на понимании приоритета практических форм обучения и особой роли работодателей и представителей профессионального сообщества в формировании содержания образовательных программ подготовки специалистов. Системообразующим элементом образовательного процесса в контексте парадигмы практико-ориентированного образования является практика (т. е. учебная и производственная практика студентов), которая является неотъемлемым компонентом реализации любой эффективной образовательной программы по подготовке специалистов социальной сферы и которая, кроме прочего, призвана также аккумулировать дисциплины и направления деятельности, относящиеся в первую очередь к научно-практическим и прикладным вопросам социальной сферы [9].

Для построения эффективного процесса подготовки и профессиональной социализации специалистов социальной сферы важен еще один аспект, а точнее направление педагогической деятельности, которое связано с необходимостью перманентного отслеживания динамики и состояния образовательного процесса. Это направление находит отражение в еще одной педагогической парадигме, которая имеет существенное значение для

оценки эффективности системы образования специалистов социальной сферы — *парадигме мониторинга качества образования*. Ее суть сводится к пониманию необходимости обязательного анализа учебной, воспитательной, служебной, методической, прогностической и иных видов образовательной деятельности в высших учебных заведениях социального профиля, который строится на основе квалиметрических методов в педагогике, разрабатывающей методы, средства, технологии, принципы оценки качества образования и результативности профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса. Решение образовательных задач в русле данной парадигмы позволяет также стандартизировать и алгоритмизировать процедуры оценивания и измерения образовательного процесса с целью нахождения оптимальных способов его совершенствования, в том числе в новых медиа- и цифровых реалиях профессионального образования в социальной сфере.

Итак, представленный выше краткий анализ педагогических парадигм позволяет констатировать полипарадигмальность в системе создания социально-педагогических условий для подготовки и профессиональной социализации специалистов социальной сферы. Полипарадигмальный подход к организации образовательного процесса в высших учебных заведениях, ориентированных на подготовку специалистов социальной сферы, по сути представляет собой реализуемую в высшей школе совокупность теоретико-методологических и практико-ориентированных концепций и является основой для решения научно-педагогических и социальных задач социальной сферы как поля профессиональной деятельности. Очевидно, что опора на комплексность в реализации подходов, постулируемых в

представленных педагогических парадигмах, способствует оптимизации возможностей достижения целей современного образования, в частности, образования будущих специалистов социальной сферы. На основе этого обеспечивается доступность образования и стимулирование самоопределения молодежи, ориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере, повышается профессиональная конкурентоспособ-

ность будущего специалиста на рынке труда, в том числе благодаря возможностям развития многопрофильной системы непрерывного образования. Видится однозначным и то, что построение образования в русле полипарадигмального подхода способствует развитию ответственной гражданской позиции молодежи в контексте необходимости решения многоплановых социальных проблем современного мира.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, Н.А. Подымов и др. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. 290 с.
2. Мудрик, А.В. О теории социального воспитания // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 6–9.
3. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. М.: Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения, 1994. 344 с.
4. Верблицкий, А.А., Дубовицкая, Т.Д. Контексты содержания образования: монография. М.: Альфа, 2003. 80 с.
5. Серякова, С.Б. Компетентностная парадигма образования // Информация и образование: границы коммуникаций. 2010. № 2 (10). С. 11–13.
6. Психолого-педагогические проблемы современного социума / К.А. Абульханова, Я.А. Баскакова, Н.П. Болотова и др. / под ред. Е.А. Левановой и А.В. Мудрика. М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. 298 с.
7. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
8. Галагузов, А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы: монография. Екатеринбург: Уральский гос. пед. университет, 2010.
9. Леванова, Е.А., Пушкарева, Т.В. Технология практической подготовки будущих педагогов // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы IX Международной научно-практической конференции. Воронеж: Научная книга, 2019. С. 14–23.

### REFERENCES

1. *Pedagogicheskoe nasledie V.A. Slostenina: problemy vospitaniya, lichnostnogo i professionalnogo razvitiya* [V.A. Slostenin's Pedagogical Heritage: Problems of Upbringing, Personal and Professional Development], ed. by Slostenin, V., Podymova, L., Podymov, N. et al. Moscow, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2020, 290 p. (in Russ.)

2. Mudrik, A.V. O teorii socialnogo vospitaniya [On the Theory of Social Education], *Innovacionnye projekty i programmy v obrazovanii* = Innovative Projects and Programmes in Education, 2018, No. 3, pp. 6–9. (in Russ.)
3. Kodzhaspirova, G.M. *Kultura professionalnogo samoobrazovaniya pedagoga* [Culture of Professional Self-Education of a Teacher]. Moscow, Vserossijskij nauchno-prakticheskiy centr proforientacii i psihologicheskoy podderzhki naseleniya, 1994, 344 p. (in Russ.)
4. Verbitskiy, A.A., Dubovitskaya, T.D. *Konteksty soderzhaniya obrazovaniya: monografiya* [Contexts of the Content of Education: A Monograph]. Moscow, Alfa, 2003, 80 p. (in Russ.)
5. Seryakova, S.B. Competence Paradigm of Education. Information and Education: Boundaries of Communications, 2010, No. 2 (10), pp. 11–13. (in Russ.)
6. Abulkhanova, K.A., Baskakova, Ya.A., Bolotova, N.P. *Psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo sociuma* [Psychological and Pedagogical Problems of Modern Society], ed. by E.A. Levanova and A.V. Mudrik. Moscow, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2018, 298 p. (in Russ.)
7. Mudrik, A.V. *Obshchenie v processe vospitaniya: uchebnoe posobie* [Communication in the Process of Education: A Textbook]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 320 p. (in Russ.)
8. Galaguzov, A.N. *Kulturologicheskij podhod v professionalnoj podgotovke specialistov socialnoj sfery: monografiya* [Culturological Approach in Professional Training of Social Sphere Specialists: Monograph]. Yekaterinburg, Uralskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2010. (in Russ.)
9. Levanova, E.A., Pushkareva, T.V. Tekhnologiya prakticheskoy podgotovki budushchih pedagogov [Technology of Practical Training of Future Teachers]. In: *Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzglyad na obrazovanie i razvitie lichnosti* [Anthropocentric Sciences: An Innovative View of Education and Personal Development: Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference]. Voronezh, Nauchnaya kniga, 2019, pp. 14–23. (in Russ.)

**Никитская Екатерина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, katamax@yandex.ru

**Ekaterina A. Nikitskaya**, PhD in Education, Associate Professor, Pedagogy Department, Educational and Research Complex of Psychology of Official Activity, V.Ya. Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, katamax@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 15.06.2022. Принята к публикации 22.07.2022*

*The paper was submitted 15.06.2022. Accepted for publication 22.07.2022*