

# НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*И.Ю. Кукса*

кандидат филологических наук  
заведующая кафедрой речевой  
коммуникации и журналистики,

Балтийского федерального университета им. И. Канта  
IKuksa@kantiana.ru

## Профессиональное образование журналиста: истоки, проблемы и перспективы

*Рассматриваются основные изменения в подходах к журналистскому образованию в исторической перспективе, намечаются ключевые проблемы и противоречия*

Ключевые слова: журналистика; история образования; диахрония; профессиональное образование

Масштаб изменений в современных средствах массовой информации под влиянием социально-экономических процессов, охватывающих все сферы жизнедеятельности российского общества на рубеже веков, неизменно обостряет проблему журналистского образования.

По мере оформления журналистики в особую сферу профессиональной деятельности и особый социальный институт, вопрос о журналистском образовании стал интересовать профессионалов. Так, в конце 19 века на пятом международном конгрессе журналистов отдельно обсуждалась проблема специального журналистского образования.

Создание же первых «школ журналистики» пришлось на рубеж веков: одними из первых считают школы журналистики в Германии и Франции (1900 г.), чуть позже журналистские школы открылись на юридических факультетах (!) университетов США (1902-1903 гг.). В России одними из первых известность получили «Научные и практические курсы по журналистике» (Москва, 1905 г.), просуществовавшие меньше году в силу известных исторических причин.

Начало более-менее системной подготовки кадров исследователи датируют 1919 годом, после перерыва в журналистском образовании, обусловленном социальными, политическими, экономическими потрясениями в жизни общества. Школы журнализма, ГИЖ (государственный институт журналистики, по сути первый «журналистский вуз»), трансформированный в КИЖ (коммунистический институт журналистики), курсы при редакциях газет заложили основу формирования системы образования в этой важной сфере.

Кульминацией в определенном смысле можно считать создание в середине XX века отделений журналистики на филологических факультетах в Московском и Санкт-Петербургском государственных университетах (см. подробнее: [1, с. 59 – 65]).

Очевидно, что зарождение более-менее стройной системы журналистского образования почти на два столетия «запоздало» по отношению к формированию и функционированию первых периодических печатных изданий. То есть в течение более чем двух веков, если учесть существование рукописных газет – курантов, образование журналиста (по крайней мере – специалиста, выполняющего пусть даже некоторые функции журналиста в их современном понимании) осуществлялось непосредственно в «горячем цеху», без отрыва от производства.

По большому счету, такой подход в организации обучения – «делай, как я», когда школа журналистики по сути была равна «учебной» редакции – был одним из основных на первых этапах. Вместе с тем уже к середине XX века «набирает обороты» процесс систематизации и фундаментализации журналистского образования. Более того, Джозеф Пулитцер, при финансовой поддержке которого в 1903 году была создана «высшая школа газетного дела» (особый «газетный факультет») в Колумбийском университете, считал, что ее студенты должны изучать «...администрацию, законы, историю и этику газетного дела, литературные газетные формы», а также «практиковаться в репортаже, писании передовых и всяких других статей под руководством опытных профессоров-журналистов» [1, с. 60].

Более или менее традиционный вопрос: «Кто, как и чему должен учить будущего журналиста?» – в последнее время дополняется категоричным и провокационным: «А можно ли вообще научить тому, что называется журналистским мастерством?» Неоднократно в процессе исследований, в том числе проводимых под эгидой профессионального сообщества (Союза журналистов, например), изучается положение дел в системе журналистского образования, выявляются его основные недостатки.

Так, в качестве последних называется недостаток общих гуманитарных знаний, общей культуры, эрудиции; недостаток специальных профессиональных знаний, связанных с конкретной журналистской специализацией; недостаток практических знаний и умений.

Востребована ли медиареальностью традиция подготовки будущих журналистов на основе фундаментальной общегуманитарной и профессиональной подготовки? В государственном образовательном стандарте второго поколения по специальности «Журналистика» квалификационные требования к специалисту [2] сформированы в зависимости от специфики конкретного вида будущей профессиональной деятельности – журналистская авторская, журналистская организаторская, журналистская редакторская, программирующая, производственно-технологическая.

При этом «набор» ЗУНов (знаний, умений, навыков) вполне конкретен и профессионально ориентирован. Например, деятельность, обозначенная в «старом» стандарте (по которому, впрочем, еще 4 года будут учиться студенты) как «журналистская авторская», предполагает:

– поиск исходных данных (сведений о людях, фактах, проблемах, ситуациях) для подготовки заявки на тему газетного, теле-, радиоматериала;

- предварительное ознакомление с существующими сведениями по данной теме и определение хода дальнейшей работы над нею;
- «полевую» работу на объекте: сбор и анализ информации, необходимой для подготовки печатного, теле-, радиоматериала;
- формирование замысла будущей публикации, составление плана, сценарной разработки, подбор участников теле-, радиопередач и т.д.;
- реализация профессионально-творческого замысла – непосредственное создание материала для газеты, телевидения, радио (в зависимости от специализации) в новостных и проблемно-аналитических жанрах с использованием необходимых средств и компонентов (иллюстративного, видео-, аудио- и другого материала).

Понятно, что руководители СМИ могли бы скорректировать и / или дополнить приведенный перечень и другими квалификационными характеристиками, необходимыми для успешной работы. В соответствии с этим и содержание журналистского образования должно претерпеть некоторые изменения.

Во многом именно это и было сделано в процессе разработки и внедрения образовательных стандартов нового поколения (ФГОС-3) на основе компетентного подхода – компетенции по базовой части образовательной программы «Журналистика», обязательные для «воплощения» в учебном процессе вуза, широко обсуждались и академическим, и профессиональным сообществом.

Виды профессиональной деятельности будущего журналиста в стандартах третьего поколения подготовки бакалавров претерпели неизбежные изменения [4]. Среди них по-прежнему – авторская, редакторская, производственно-технологическая, организаторская стала именоваться «организационно-управленческой», программирующая исчезла, но появились проектно-аналитическая и социально-организаторская деятельность.

Каждому виду деятельности соответствует перечень профессиональных задач, которые должен уметь решать бакалавр журналистики. Так, в сфере авторской деятельности выпускник должен уметь решать следующие задачи:

- выбор и формулирование актуальной темы публикации, предназначенной для размещения в газете, журнале, на информационной ленте, в теле - радиоэфире, интернет-СМИ, формирование замысла (или сценарной разработки), определение дальнейшего хода работы;
- сбор информации (работа с источниками информации с помощью разных методов), ее проверка, селекция и анализ;
- создание материала с использованием различных знаковых систем (вербальной, фото-, аудио-, видео-, графической) и в разных форматах и жанрах.

При простом сравнении, очевидно, что эти задачи стали еще более конкретными, четко отражающими этапы журналистского труда.

При проектировании образовательной программы по журналистике в рамках требований ФГОС-3 мы обратились к руководителям региональных массмедиа с просьбой оценить с их точки зрения – точки зрения реальных работодателей! – значимость профессиональных компетенций по пятибалльной шкале.

Не ставя целью исчерпывающе проанализировать результаты этой оценки, заметим, что для работодателя на региональном уровне не являются значимыми около 17% профессиональных компетенций базовой части, среди которых преимущественно компетенции, связанные со знанием / пониманием экономико-организационных форм медиаиндустрии, экономических регуляторов, принципов моделирования и дизайна медиапродукции.

Практически полностью не удовлетворяют профессионалов компетенции базовой части в рамках организационно-управленческой деятельности (вроде «участие в организации работы подразделений СМИ», «обеспечение продвижения медиапродукта») – почти все респонденты оценили данные компетенции в два балла. «Троечки» почти в 90% случаев получили компетенции еще одного вида профдеятельности будущих журналистов – социально-организаторской.

Видимо, такой результат можно признать в какой-то степени закономерным – эти виды деятельности не являются исключительно «журналистскими». Но вуз строит обучающую программу, исходя из выбора бакалавром направления будущей профессиональной деятельности, поэтому это противоречие (между требованиями к формированию компетенций в стандарте и с точки зрения работодателей) легко преодолимо.

Иная ситуация с оценкой значимости профессиональных компетенций вариативной части, которые формировались университетом по согласованию с профессиональным журналистским сообществом региона. Только 8,8% компетенций рядом работодателей признаны незначимыми, причем все – из сферы знаний / умений экономического характера («умение рассматривать СМИ как отрасль экономики», «знание механизмов финансово-экономического управления медиапредприятием»).

Как малозначимые некоторыми отмечены такие компетенции, как «знание современных тенденций развития медиаотрасли», «умение работать в условиях конвергентной журналистики» и др.

Вместе с тем компетенции, формирование которых предполагается в рамках конкретных профилей (например, «Телевидение» и пр.), находят горячую поддержку у работодателей и чаще оцениваются как высокозначимые и значимые – в том числе и потому, что в их формировании ряд работодателей принимал более деятельное участие.

Существующие в сфере высшего образования (и журналистского – в частности) противоречия, не имеющие, заметим, статуса неразрешимых, становятся особенно очевидными при становлении и первых шагах развития новой для университета образовательной программы – в нашем случае «Журналистика».

Одно из главных – противоречие между требованиями стандарта, который является продуктом коллективного труда профессионалов и одобрен сообществом профессионалов же, и ожиданиями тех, кто собрался связать свою жизнь с журналистикой.

Студенты, прошедшие творческий конкурс и суровый конкурсный отбор и уже мнящие себя акулами пера, мастерами эфира и звездами телеэкрана, вдруг обнаруживают, что им необходимо изучать такие далекие, по их мнению, от журналистики предметы, как философия, отечественная история, экономика, современный русский язык, история русской и зарубежной литературы и даже математика с информатикой...

При этом и в мировой, и теперь уже в отечественной практике высшего образования (с введением ФГОСов) выделены общекультурные компетенции и их формирование – непреложная задача вуза. А студент, мечтающий о покорении медиaprостранства, не всегда способен оценить значимость таких компетенций, как «способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса» или «способность основываться на базовых знаниях в области общегуманитарных наук (философия, культурология, история) в процессе формирования своего мировоззрения»...

Второе противоречие – между теорией и практикой, их соотношением и организацией. Возможно ли вне редакционных стен, в университетских аудиториях овладеть секретами мастерства?

Ответ очевиден, особенно если вспомнить историю первых журналистских школ, однако первая же учебная практика часто оказывается шоком и для принимающей, и для принимаемой стороны – не хватает ответственности, старания, терпения, готовности выполнять любую работу, работать в коллективе и базовых знаний (вплоть до фамилий / должностей руководителей страны / региона / муниципалитета), чтобы эффективно пройти практику, отработать и закрепить навыки...

Третья серьезная проблема – кадры, которые, как известно, решают все... Быть можно дельным журналистом – и при этом не иметь преподавательских, педагогических способностей, или возможности поработать преподавателем из-за чрезмерной нагрузки на основной работе, или просто желания «сеять разумное, доброе, вечное» за зарплату преподавателя вуза... Еще один аспект проблемы – малочисленность специалистов, прошедших школу классических журфаков.

Работающие на ниве калининградской журналистики филологи, историки, философы не менее квалифицированы и профессиональны – речь лишь о том, что в комплексе обнаружить сильные и слабые стороны в журналистском образовании, сформулировать системные предложения проще тому, кто на себе испытал влияние академической журналистской среды.

Немаловажным фактором успешности является и преемственность новой образовательной программы «Журналистика» по отношению к специализации «Филологическое обеспечение журналистики» в рамках специальности «Филология», которая во многом позволила обеспечить

необходимый на начальном этапе уровень учебно-методического, кадрового, материально-технического потенциала.

Неизбежны на этапе становления – да и в будущем, ибо без этого не может быть развития – профессиональные контакты со специалистами из ведущих российских вузов – МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, из Воронежского и Саратовского государственных университетов.

Известные в сфере журналистского образования ученые с удовольствием делятся своим опытом и знаниями как со студентами, так и с преподавателями. Это способствует не только совершенствованию образовательного процесса, но и установлению научных связей, развитию научного направления на молодой кафедре речевой коммуникации и журналистики – изучение особенностей языка и стиля региональных СМИ.

Позитивным фактором, влияющим на стабильность программы и устойчивость уже достигнутого, является и непосредственная связь с выпускниками. Доля трудоустроенных выпускников-журналистов среди других выпускников университета – самая высокая, до 90%, причем большинство работает непосредственно в средствах массовой информации региона, остальные – в смежных, родственных сферах – пресс-службах, рекламных агентствах, являя собой образец и пример для подражания нынешним студентам.

Тем не менее, основной вопрос – как и чему учить – предмет дальнейших размышлений и профессиональных дискуссий. Среди ключевых обсуждаемых вопросов отметим два принципиального характера. Что важнее в образовании будущего журналиста – системность, фундаментальность, междисциплинарный подход или узконаправленность и специализация подготовки?

Целесообразнее полнообъемная образовательная программа или «дообучение» журналистике на базе имеющегося филологического, исторического, юридического, экономического и др. образования? Наверное, важно и то, и другое. В рамках двухуровневой подготовки вполне возможно – при соответствующих усилиях – обучать по магистерским программам журналистского профиля тех, кто имеет базовое гуманитарное, экономическое, юридическое образование.

Кроме того, по крайней мере, пока существует не только спрос на журналистов на рынке труда, но и потребность в получении образования в этой сфере – значимость образовательной программы «Журналистика» будет очевидной.

Как известно, журналистское творчество представляет собой комплекс, предполагающий вовлеченность журналиста в познавательную, ценностно-осмысляющую и художественную деятельность. В свою очередь, комплексный характер журналистской деятельности предусматривает ее осмысление в нескольких аспектах: языковом, функциональном, социальном, философско-культурологическом (см. подробнее: [3, с. 9]). В связи с этим значимость фундаментальных общегуманитарных компетенций (безусловно,

при преобладании профессионально значимых) вряд ли может подвергаться сомнению.

Не зря среди наиболее профессионально важных качеств практикующие журналисты и работодатели называют эрудицию, грамотность, широту кругозора, знание основных закономерностей развития общества и государства, культуры, литературы, журналистики, IT и коммуникативную компетентность, умение быстро найти, получить, структурировать необходимую информацию.

При этом, чем масштабнее объем базовых знаний, чем больше арсенал средств и приемов выражения – тем ярче журналистское творчество, тем востребованнее журналист. При таком подходе возможно если не преодолеть, то минимизировать и еще одно противоречие современной журналистики – между свободой творческого самовыражения и условиями рыночной экономики, интересами определенного издания и заказчика, ограничениями, связанными с каналом и технологией передачи информации и др.

Такой образовательный фундамент, дополненный специальными знаниями, укрепленный достаточным количеством производственных практик, способен стать основой и залогом успешной работы журналиста.

#### **Литература**

1. Ворошилов В.В. Журналистика. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2006. 640 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Журналистика», 2000.
3. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры: динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 382 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Журналистика». 2010.

**Д.В. Лифинцев**  
доктор педагогических наук, профессор,  
кафедры специальных психолого-педагогических  
дисциплин РГУ им.И.Канта

**А.А. Лифинцева**  
кандидат психологических наук, доцент  
кафедры специальных психолого-педагогических  
дисциплин РГУ им.И.Канта  
allif1980@rambler.ru

## **Социальная поддержка как базовая категория социальной работы**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Теоретико-методологические основы социально-педагогической деятельности по развитию социальных связей в микросоциуме» (проект 11-06-00441а)*

*Рассматриваются особенности типов социальной поддержки в социальной работе. Представлены функциональные и структурные элементы социальной поддержки в системе социальных связей индивида*

Ключевые слова: социальная поддержка, социальная работа, социальные связи индивида

В современных исследованиях в области социальной работы и социально-педагогической деятельности в социуме одним из фундаментальных и наиболее часто используемых понятий является социальная поддержка. Этот термин постоянно используется в различных программных документах, нормативных предписаниях и документах, профессиональной литературе.

В повседневной лексике чиновников и специалистов помогающих профессий, понятие социальной поддержки превратилась в штамп, под которым чаще всего скрывается набор неопределенных действий с неопределенными целями, который чаще всего определяется бессистемно и предполагает, как правило, какую-то материальную помощь, выделяемую из государственного или муниципального бюджета.

В этом смысле, социальная поддержка в отечественной версии выглядит как плохо формализованное, размытое понятие, за которым нет теоретического содержания. Или, точнее это содержание складывается стихийно в рамках повседневного патерналистского политического дискурса, в котором основные потребности человека сводятся к простым материальным желаниям, источником заботы и помощи людям в трудной ситуации является государство, а эффективность помощи оценивается размером потраченных средств.



Такое понимание социальной поддержки никак не может быть признано удовлетворительным с точки зрения современных представлений социальных наук, чрезвычайно примитивно с точки зрения понимания природы социальных отношений и не позволяет развивать социально-педагогическую деятельность как профессиональную практику, поскольку лишает специалиста возможности определить свою специфическую компетентность: нельзя всерьез считать профессиональной практикой подготовку документов, необходимых для бесплатных обедов в школе или получения субсидии по оплате жилья.

В тоже время, социальная поддержка как таковая является фундаментальным феноменом, который определяет качество жизни индивида и социума. Собственно наличие или отсутствие поддержки со стороны других людей определяет устойчивость человека к житейским трудностям и неизбежным стрессам. И основным источником поддержки являются, конечно, не государственные субсидии, а социальные отношения и связи, посредством которых люди удовлетворяют свои ключевые потребности.

В современной зарубежной литературе, под социальной поддержкой понимается удовлетворение специфических социальных потребностей: в близости, защите, информации, практической помощи, разрядке, успокоении и т.д. [1]. В широком контексте, социальная поддержка может быть определена как ресурсы, предоставляемые другими людьми [4]. В современных социальных и психологических науках представлено множество классификаций социальной поддержки, уточнение видов которой имеет огромное значение для оказания человеку социально-педагогической помощи в практике социальной работы.

Funch D.P. и его коллеги выделяют три типа социальной поддержки: эмоциональная (выражение симпатии и уважения), поддерживающая (выражение согласия или одобрение какого-либо действия и высказывания) и прямая (непосредственная прямая помощь) [8].

Наиболее распространенной и активно используемой в практике оказания социальной помощи человеку является классификация социальной поддержки, предложенная авторами «Опросника социальной поддержки» G. Sommer и T.Fydrich. Они предлагают выделить следующие виды социальной поддержки:

1. Эмоциональная - связанная с переживанием позитивного чувства близости, доверия и общности. Эмоциональная поддержка «...представляет любовь и заботу, симпатию и понимание, уважение и ценность человека, полученные им от других людей» [13]. Эмоциональная поддержка со стороны других людей позволяет человеку испытывать чувства близости, привязанности и уверенности, а они, в свою очередь, способствуют формированию у него доверия к миру и «чувства социальной принадлежности» [11].

2. Поддержка при решении проблем. В зарубежной литературе данной тип социальной поддержки носит название «appraisal support» и

включает оказание помощи человеку в принятии решений относительно существующих у него проблем, предоставление ему обратной связи о происходящих в его жизни событиях и возможности обсуждения проблем, получение необходимой информации и ободрения со стороны окружающих.

3. Практическая или материальная поддержка: деньги или вещи, кредит, подарки, товары, помощь в выполнении тяжелой работы, приготовлении пищи, уборке или другая практическая помощь, освобождение от нагрузок. В общем смысле материальная поддержка включает в себя «прямую» помощь человеку и предоставление определенных услуг, направленных на удовлетворение его базовых потребностей.

4. Поддержка в форме социальной интеграции: включенности в определенную сеть социальных интеракций, в рамках которых отмечается совпадение ценностей и представлений о жизни.

5. Поддержка в виде стабильности отношений, дающей чувство уверенности в них и доверия [12].

Отдельным типом социальной поддержки, не включенным в вышепредставленную классификацию, является информационная социальная поддержка. Информационная поддержка означает предоставление человеку информации и рекомендаций, который могут помочь ему справиться с проблемой или кризисной ситуацией [11]. Как утверждает Cassel, информационная поддержка позволяет человеку сохранить его социальную идентичность и чувства социальной интеграции [2].

Кроме того, следует различать воспринимаемую и реально получаемую социальную поддержку. «Принятая» или «фактическая» социальная поддержка относится к человеку, который уже получил фактическую или косвенную помощь [10].

Поддержка, которая человек получает в своей социальной сети, с некоторой долей условности распадается на «осознаваемую» поддержку и «поддерживающее» поведение. «Осознаваемая» поддержка – одна из функций социальных взаимоотношений, контактов со знакомыми и близкими людьми (например, эмоциональная поддержка или информационная поддержка). «Поддерживающее» поведение описывается как мобилизация и принятие поведения, предназначенного для преодоления человеком стрессовых событий [3].

Функциональная социальная поддержка также включает один или несколько из следующих компонентов: эмоциональная составляющая (симпатия, любовь, сочувствие), инструментальная составляющая (материальная помощь и услуги), когнитивная составляющая: информационная составляющая (информация об окружающих) и оценивающая составляющая (информация, имеющая непосредственное отношение к самооценке человека) [7].

Таким образом, можно систематизировать некоторые функциональные и структурные элементы социальной поддержки в системе социальных связей индивида.

Функциональные и структурные элементы социальной поддержки в  
системе социальных связей индивида

Структура	Эмоциональная поддержка	Инструментальная / Материальная поддержка	Когнитивная поддержка
Функции социальной поддержки (Thoits, 1985)	Социо-эмоциональная помощь	Инструментальная помощь	Информационная помощь
Типы «поддерживающих» действий (Dakof and Taylor, 1990)	Уважение, забота, эмпатия, понимание	Практические и материальные действия	Информационные действия
Сущность «поддерживающих» действий (House, 1981)	Эмоциональная (доверие, внимание, близость)	Инструментальная (полезные советы и информация)	Оценочная помощь (сравнение, обратная связь, социальное сопоставление)
Типы неформальной поддержки (Cohen and Syme, 1985)	Эмоциональная поддержка (быть объектом заботы; иметь ценность для других)	Практическая помощь	Информационная помощь (идеи, ресурсы, факты, советы)
Значение поддержки (Turner, 1981)	Быть любимым, ценным	Получать практическую помощь	Не включает
Типы необходимых ресурсов (Jacobsson, 1986)	Эмоциональные	Материальные	Когнитивные

Восприятие и оказание человеком социальной поддержки может быть детерминировано половыми, этническими и возрастными особенностями. Пол имеет наибольшее значение в определении социального статуса и оказывает влияние на социальную поддержку. Ученые утверждают, что та поддержка, которая является эффективной для женщин, может не приносить пользу мужчинам и даже наносить вред [5]. Показано также, что существуют различия в социальной поддержке по возрастным группам или стадиям жизненного цикла. Например, в подростковом возрасте и юности социальные взаимоотношения постоянно подвергаются изменениям, и только примерно к 20-ти годам взаимоотношения и социальная поддержка принимают типичную для взрослых людей форму.

#### Литература

1. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А. Социальная поддержка как предмет научного изучения (на примере больных с расстройствами аффективного спектра) // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т. 13, №2. С.15-24.
2. Cassel J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. AmJ.Epidemiol 104. PP. 107-123.
3. Cohen S. Stress, Social support, and disorder. In: Veielhof, Baumann U (eds), The meaning and measurement of social support. New York: HemispherePublishingCorporation, 1992: 109-41.
4. Cohen S., Syme S.L. Issues in the study and application of social support. In Cohen, Syme SL (eds), Social support and health. Orlando: Academic Press, 1985. PP. 3-22.
5. Cohen S., Wills T.A. (1985). Stress, social support, and buffering hypothesis. Psychol.Bull. 98. P. 310-357.
6. Dakof G.A., Taylor S.E. (1990). Victims' perceptions of social support: What is helpful from whom? J.Pers. Soc.Psychol. 58. P.80-89.
7. Dunkel-Schetter C., Folkman S., Lazarus R.S. (1987). Correlates of social receipt. J.PersSoc.Psychol. P.71-80.
8. Funch D.P., Marshall J.R., Gebhardt G.P. (1986). Assessment of a short scale to measure social support. Soc. Sci. Med. P.337-344.
9. House J.S. (1981). Work stress and social support. Addison-Wesley, Reading USA.
10. Sarason B.R., Sarason I.G., Pierce G.R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In: Social Support, New York. PP. 9-25.
11. Schaefer C., Coyne J., Lazarus R. (1981) The Health-Related Functions of Social Support. Journal of Behavioral Medicine. Vol. 4, N.4.
12. Sommer, G. &Fydreich, T. (1989). SozialeUnterstützung, Diagnostik, Konzepte, Fragebogen F-SozU. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
13. Thoits P. (1995). Stress, coping, and social support processes: where are we? What next? Journal of Health and Social Behavior. Extra issue. P. 53-79.

**А.Ю. Михайлов**  
**доцент кафедры промышленного**  
**и гражданского строительства**  
**КГТУ**  
**mixailov59@mail.ru**

### **К вопросу о наглядности в теории профессионального образования**

*Представлены некоторые научные взгляды на использование учебной наглядности в сфере современного высшего профессионального образования. Автор рассматривает некоторые проблемы, имеющие место при создании наглядных учебных пособий в образовательном процессе на основе философского и психологического аспектов*

Ключевые слова: наглядность; наглядность учебного материала методология; противоречия; оптимизация

С целью обеспечения необходимых условий достижения современного качества профессионального образования должна быть предусмотрена эффективная государственная система создания, экспертизы и контроля создаваемых учебных наглядных пособий. Например, современный этап разработки и создания учебной книги, с одной стороны, характеризуется

накоплением огромного фактического материала, а с другой – нерешенностью ряда насущных практических задач. Содержание ряда учебно-методических пособий нового поколения улучшилось.

Однако многие педагоги, психологи и методисты отмечают, что одной из слабых сторон современного учебника является его наглядность, а научные основы этой проблемы разработаны в недостаточной степени. И это несмотря на то, что наглядность выполняет существенную роль в процессе обучения. Она способствует расширению и углублению чувственного опыта учащихся, помогает формированию у них научных понятий, исполняет роль опоры мышления. Кроме того, развивает наблюдательность и интерес к предмету, активизирует познавательную деятельность, сознательность при соответствующей организации учебного процесса.

Обычно визуальный ряд учебного наглядного пособия выстраивается на основе личного опыта разработчика. Это приводит к тому, что программные сведения излагаются с позиций субъективного осмысления содержания образования каждым из них, тем самым, представляя собой значительное рассогласование, нестыковку учебного материала как по вертикали (профилю предмета), так и по горизонтали (в пределах учебных предметов одной учебной группы).

По данным психологов (А.А. Брудный, П.В. Симонов, О.К. Тихомиров, Х. Нейгман, П. Салонен, Б. Трайбер) для интеллектуальной деятельности отнюдь не безразлично, какими средствами представлена учебная информация. Освоение теоретических и практических сведений учащимися идет, в том числе, через визуальное восприятие данных, представленных различными наглядными формами. От того, насколько они совместимы, зависят и результаты обучения. Поэтому проблема изучения совместимости наглядности учебных пособий весьма актуальна для современной дидактики.

Вариативность направлений педагогического поиска, возможность выбора вариантов обучения, внедрение новейших педагогических технологий, разработка новых курсов – всё это нуждается в соответствующем обеспечении различного рода учебными пособиями.

Речь в данном случае идёт не о количественной стороне в общем смысле, а о степени их качественного разнообразия в пределах любого предмета преподавания. Проблема совместимости иллюстративных рядов учебных пособий существовала всегда. Однако она приобрела особое значение только сейчас, в условиях резкого изменения системы образовательных приоритетов высшего профессионального образования.

Нестандартность подхода к исследованию учебной наглядности заключается в рассмотрении последней как объекта, обладающего многомерной сложностью. Такой подход к анализу указанного педагогического феномена сделал необходимым решение ряда вопросов, находящихся на стыке нескольких наук. Это обстоятельство, в свою очередь, обусловило междисциплинарный характер выполненных исследований.

В философском плане проведен ретроспективный анализ методологических подходов к осмыслению роли наглядности как средства

познания субъектом объективной реальности. Его результатом стала разработка стратегии исследования на основе системного способа познания, особенно его формальной системно-параметрической версии.

В области методологии указанного метода анализа для настоящего исследования особую роль сыграли труды российских ученых А.Н. Аверьянова, И.В. Блауберга, С.М. Бреховских, и др. Среди работ зарубежных авторов отдельно укажем публикации М. Месаровича и Я. Такахара. Совокупность публикаций педагогической направленности, в той или иной степени затрагивающих проблему ее иллюстративного ряда можно разделить на три группы.

К первой из них принадлежат работы, в которых изучаются вопросы межпредметных связей. Ко второй группе принадлежат работы, связанные с проблемой разработки, проектирования и создания учебников. И, наконец, к третьей группе принадлежат научные работы, непосредственно посвященные изучению наглядности учебных пособий.

Педагогическими исследованиями накоплен обширный и содержательный материал по проблеме межпредметных связей (Ш.А. Бакмаева, А. Извозчиков, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарева, и др.) Анализ работ данной группы позволил осуществить выделение такой важной и необходимой стороны проблемы совместимости учебной наглядности как её связность.

Вторая группа педагогических исследований направлена на разработку теории учебной книги. Учеными-дидактами немало сделано по определению совокупности требований к учебникам, обоснованию их структурных составляющих, нахождению взаимосвязей между ними; произведены экспертные и количественные оценки некоторых параметров качества (Г.Г. Граник, Д.Д. Зуев, В.П. Ключков, Я.А. и др.). Изучение работ этой группы оказало существенную помощь в выделении второй стороны проблемы совместимости учебной наглядности, связанной с её обособленностью. Учет обеих сторон исследуемого дидактического феномена позволил достичь их оптимального баланса и обеспечить системное видение объекта анализа.

Третья группа исследований, непосредственно направленных на изучение наглядности учебной литературы, также довольно многочисленна. Различные аспекты наглядности учебников рассматриваются в работах С.Г. Антоновой, В.П. Беспалько, И.К. Журавлева, А.А. Зенкина, А.А. Остапенко, Л.Г. Тюриной, и других. В основном усилия указанных исследователей сконцентрированы на анализе когнитивных свойств иллюстративного ряда учебных пособий.

Проблему использования моделирования, прежде всего знакового (информационного), как одной из разновидностей наглядности учебной информации, исследовали В.Г. Болтянский, М. В. Гамезо, Л.В. Занков, Ю.А. Куцый, А.К. Маркова, И.Б. Новик, Ю.В. Сенько. Отдельные публикации (Е.А. Гогун, М.В. Кудрявцев, А.Н. Пятницкий) посвящены анализу качества

наглядного оформления учебной книги и связи иллюстративного материала с другими структурными компонентами учебника.

Психологические аспекты использования, функции различных видов наглядности стали предметом пристального внимания и детального изучения в работах Дж. Брунера, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна, и др. Закономерности, связанные с особенностями зрительного восприятия знаковой информации, исследованы Р. Арнгеймом, Р.Л. Грегори, В.П. Зинченко, и др.

Специфика подхода к анализируемому педагогическому феномену состоит в рассмотрении роли осознаваемой и неосознаваемой сферы психики при переработке визуальной информации. В связи с этим из психологического знания используются классические работы в области неосознаваемой психической деятельности В.Ф. Бассина, А.Н. Бойко, В.Л. Райкова, А.Т. Спиркина, Е.В. Субботского. Педагогическая сторона феномена субсенсорных влияний на сознательную психическую деятельность представлена публикациями Л.К. Гейхман, А.А. Вострикова, И.Е. Шварца и других.

Одновременно с этим приходится констатировать, что до настоящего времени в педагогике не решены вопросы оптимизации совместимости комплекса наглядности для высшей школы. При оформлении учебных наглядных пособий и технической литературы, за редким исключением, отсутствуют система размещения графической информации, логика, правила компоновки.

Вместе с этим, остаются открытыми проблемы выделения основополагающего принципа оптимизации наглядности учебных пособий. Отсутствуют научно обоснованные критерии, не разработана сама процедура оптимизации совместимости исследуемого дидактического феномена.

До сих пор не осуществлялась оптимизация совместимости наглядных форм в отдельно взятой учебной книге, а тем более на материале всего комплекса действующих и создаваемых учебных пособий. Не выявлена специфика данной процедуры в зависимости и от особенностей профиля учебной дисциплины.

Историко-индуктивный путь изучения специальных дисциплин заключается в том, что сначала излагается проблема, затем история её решения и наконец её современное состояние.

Проблема → История вопроса → Современное состояние

Здесь наглядность участвует дважды: как иллюстрация открытия, как оно произошло в истории науки, и как способ раскрытия современного состояния проблемы. Однако исторический подход занимает много учебного времени и не всегда может быть обоснован.

Исходным началом могут быть теоретические положения, аксиомы, системы понятий, усвоенные на предшествующих этапах обучения или даже вводимые теоретическим путём. Начальным этапом такого обучения (скажем, изучения той или иной темы) являются изложенные преподавателем (или сформулированные в учебнике, учебном пособии) общие положения.

Лишь после усвоения теоретического положения или закона используется наглядность для его иллюстрации и применения, или использования на практических или лабораторных занятиях, когда познавательная задача решается путём опыта.

В целом анализ состояния наглядности в теории и практике профессионального образования показал, что данный аспект представляет собой актуальную проблему, требующую настоящего научно-обоснованного решения.

#### **Литература**

1. Бабанский Ю.К. Педагогика, М., Просвещение, 1988
2. Войтов А.Г. Учебная наглядность.- М.: изд-во «Дашков и К<sup>0</sup>», 2010
3. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М., 1960
4. Оконь В. Введение в общую дидактику, М., Высшая школа, 1990
5. Осмоловская И.М. Наглядные методы обучения, М., Академия, 2009
6. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство, М., Совершенство, 1998.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

***Т.К. Смыковская***  
**доктор педагогических наук,**  
**профессор, зав. кафедрой информатики и**  
**методики преподавания информатики**  
**Волгоградского государственного**  
**социально-педагогического университета**  
**smikov\_t@mail.ru**

***М.С. Дерновая***  
**аспирант кафедры теории и методики**  
**обучения физике и информатике**  
**Волгоградского государственного**  
**социально-педагогического университета**

### **О компетенции учителя информатики в области компьютерной графики**

*Представлены основные составляющие компетенций учителя информатики в области компьютерной графики*

Ключевые слова: компетенции; учитель информатики; компьютерная графика; качество подготовки