

Студенты-заочники не являются однородной по мотивам группой. Нами выявлены различия в мотивации студентов, посещающих и не посещающих лекции, а также обучающихся по различным направлениям подготовки. Можно с большой степенью уверенности предположить, что различия будут наблюдаться у студентов различных специальностей, из обеспеченных и необеспеченных слоев населения, проживающих в крупных городах и небольших населенных пунктах и др. Обобщенные выводы о мотивации студентов заочной формы обучения необходимо делать с большой осторожностью.

В рамках исследования все группы респондентов объединяет высокая значимость мотива научного познания и личностного роста.

Что касается посещавших занятия студентов МГИИТ, то ведущими мотивами получения высшего образования являются мотивы повышения (укрепления) своего социального статуса, а также научного познания и личностного роста. Вторыми по уровню значимости являются мотивы карьерного роста. Для студентов МГИИТ, которые не посещали занятия, ведущие мотивы получения высшего образования состоят в карьерном росте и получении необходимых в текущий период времени профессиональных знаний, а также научное познание и личностный рост. Существенно менее значимы мотивы повышения (укрепления) своего социального статуса.

Литература

1. Аврамова Е.М. Направления вертикальной мобильности молодых специалистов // Экономика образования. – 2012. – № 1. – С. 157–164.
2. Дружилев С.А. Пилим сук, на котором сидим. Проблемы сегодняшнего заочного ВПО // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 8. – С. 9–13.
3. Заочное образование: особенности формы обучения, мотиваций и стратегий студентов. – М.: НИУ ВШЭ, 2013.
4. Ивлева Т.Н. Формирование и развитие учебной мотивации студентов заочной формы обучения профиля подготовки «Менеджмент социально-культурной деятельности» // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 29-2. – С. 183–188.
5. Курбатова Л.Н. Роль высшего образования в структуре жизненных ценностей современных студентов // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. – 2013. – № 1. – С. 130–135.
6. Лущкина С.А., Боровик О.В. Невербальная оценка мотивации студентов при получении заочного образования // Бюллетень научных работ Брянского филиала МИИТ. – 2012. – № 2 (2). – С. 96–100.

References

1. Avraamova, E.M. Directions of vertical mobility of young professionals, *Economic of education*, 2012, no. 1, p. 157–164.
2. Druzhilov S.A. We are sawing the branch, on which we sit. Problems of today's absentia VPO, *Alma mater (Vestnik visshoi shkoly)*, 2012, no. 8. – p. 9–13.
3. Postal tuition study: peculiarities of forms of training, motivations and strategies of students. Moscow, NIU VShE, 2013.
4. Ivleva, T.N. Formation and development of educational motivation of students of postal tuition form of study in training profile of "Management of social and cultural activities", *Vestnik of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2014, no. 29-2, p. 183–188.
5. Kurbatova, L.N. Role of higher education in the structure of life values of modern students, *Contemporary society: problems of theory, methodology, techniques of social research*, 2013, no. 1, p. 130–135.
6. Lushkina, S.A., Borovik, O.V. Non-verbal evaluation of motivation of students for receiving distance education, *Bulletin of scientific works of Bryansk branch of MIIT*, 2012, no. 2 (2), p. 96–100.

DOI <http://dx.doi.org/10.20339/AM.02-16.042>

В.В. ЛОБАНОВ,
к. педагог. н., доц. кафедры общей педагогики и психологии
Томский государственный педагогический университет
e-mail: danvelur@rambler.ru

СИСТЕМА ПОНЯТИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

Рассмотрена проблема резкого увеличения количества диссертаций по педагогике, что актуализировало методологические поиски в направлении повышения их качества. Обязательным условием точности диссертационных работ является внутренняя непротиворечивость, предполагающая изложение материала на основе системы понятий, адекватной объекту исследования. Однако требования к формированию такой системы в методологии не вполне учитывают нелинейность процессов в образовании, что затрудняет изучение сложных систем. Для преодоления проблемы предлагается инструментальная схема выстраивания понятийного аппарата. Суть этой схемы состоит в рассмотрении типа научной рациональности и методологического подхода как обоснования применимости и согла-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 15-18-10002).

сованности понятий в научном тексте. Возможности схемы показаны на примере анализа «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко при помощи системы понятий, иерархически встроенной в постнеклассический тип рациональности и системный подход.

Ключевые слова: методология педагогики, системный подход, образовательный процесс, образовательная ситуация, образовательное событие, образовательная среда, образовательное пространство, А.С. Макаренко, «Педагогическая поэма».

SYSTEM OF CONCEPTS IN PEDAGOGICAL RESEARCH

V.V. Lobanov is cand. of Pedagogy, doc. at Tomsk State Pedagogical University

Examined is the problem of dramatic growth in numbers of dissertations on pedagogy, that actualized methodological searches in the direction of improvement of their quality. Prerequisite accuracy of thesis is internal consistency, suggesting the presentation of the material based on a system of concepts, which are adequate to the object of the study. However, the requirements to the formation of such a system in the methodology do not completely take into account nonlinear processes in education, that make it difficult to study complex systems. To overcome the problem, an instrumental scheme of building the conceptual apparatus is proposed. The essence of this scheme is to consider the type of scientific rationality and methodological approach as a justification of concepts' applicability and consistency in the scientific text. The scheme opportunities are shown on the example of A. S. Makarenko's "Pedagogical Poem" analysis through a system of concepts which is built hierarchically in the post-nonclassical type of rationality and system approach.

Key words: methodology of pedagogy, system approach, educational process, educational situation, educational event, educational environment, educational space, A.S. Makarenko, "Pedagogical poem".

Труды классиков отечественной педагогики, посвященные оригинальным образовательным системам, показывают приверженность авторов понятиям, при помощи которых описан педагогический опыт. Эти понятия определяли сущность повторяющихся явлений, обычных для *modus operandi* конкретного педагога. Так, в центре интересов С.Т. Шацкого лежали «среда» и «клубная работа», а для А.С. Макаренко таковыми были коллектив с «ядром» и «болотом», сводные отряды и «завтрашняя радость».

Увы, специалисту нашего времени сложно применять данные термины в тех же смыслах, какие были вложены в них десятилетия назад, да и интересоваться его могут совсем иные проблемы. Необходимость выстраивания иного понятийного ряда диктует и принцип неполноты, гласящий, что никакая система, в т.ч. педагогическая, не может быть адекватно описана ее собственными средствами (К. Гёдель). В свою очередь, очевидность взаимного влияния теории и практики педагогики позволяет считать, что систему образования можно исследовать и достоверно охарактеризовать только в системе понятий.

Казалось бы, несомненная увлекательность, структурированность и методологическая четкость публикаций ведущих педагогов задает хорошие ориентиры для соискателей ученых степеней. Однако анализ диссертаций убеждает, что «уточнение» и «конкретизация» понятий часто сделаны без привязки к методологическому подходу, на котором основывается работа. В лучшем случае, уточненные термины состоят в родственных, а не системных отношениях, например, при обосновании очередных «здоровьесберегающих» и «здоровьеукрепляющих» технологий. Но почти всегда соответствие смысла понятий контексту исследования остается неочевидным, что не способствует включению его выводов в область достоверных знаний.

Сохранение эклектичного и в общем-то случайного набора понятий во многих диссертациях грозит опасностью признания педагогики описательной дисциплиной,

причем описательной не в научном, а в художественном плане. Можно возразить, что воздействие педагогической прозы на образование, как минимум, не уступает по эффективности нормативному регулированию. Но для рядовых ученых сотворение художественно-педагогических шедевров непосильно, а понятийные ряды в диссертационных «кирпичиках» науки не должны формироваться на принципиально различных основаниях. Значит, следует установить соответствие понятийного аппарата методологическому подходу, а в более общем плане научной парадигме.

В этой связи можно считать, что слова, описывающие образовательную реальность, есть понятия, которые могут применяться для ее исследования. Иными словами, развитие образования должно характеризоваться системой понятий, а не разрозненными терминами, значения которых похожи, но не совпадают.

К примеру, термины «обучаемый» и «обучающийся» до сих пор иногда употребляются в литературе как синонимы, хотя они коннотируют с разными стилями преподавания – авторитарным и гуманистическим. В свою очередь, базис понятийного аппарата задается методологическим подходом, отвечающим ступени развития конкретной науки. Поэтому при выявлении применимости подхода для исследования образования мы руководствуемся идеей В.С. Стёпина о типах научной рациональности: так, он утверждал, что анализ простых систем возможен с позиций классической рациональности, саморегулирующиеся системы следует изучать неклассическим типом, а саморазвивающиеся – постнеклассическим [1]. Необходимо лишь решить, какой системой является конкретная образовательная практика.

Итак, для достоверного описания системы образования надо:

- ♦ определить тип рациональности – способ восприятия действительности, отвечающий уровню развития педагогики;
- ♦ избрать методологический подход;

- ♦ выбрать ключевые понятия, дифференцировав их значения в русле данного подхода, т.е. осуществить операцию, которую А.М. Цирульников называл «категориальным синтезом» [2].

Мысль изреченная, или о точности педагогики

Для начала дадим педагогическую характеристику типам научной рациональности. По В.С. Стёпину, таковых три: классический, неклассический и постнеклассический. В предельно обобщенном виде их иерархию опишем через снижение взаимообусловленности событий: от детерминизма классики к вариативности неклассики и границам флуктуаций в постнеклассике. При этом в педагогике, имеющей объяснительную и прогностическую функции, их применение возможно следующим образом.

Классический тип предполагает, что каждое педагогическое событие включено в длинную цепь причин и следствий, а действия педагога всегда приводят к заранее заданному результату. Верно и обратное: зная результат, можно точно указать, чем он обусловлен. О подобном детерминизме мечтал, в частности, А.С. Макаренко, полагавший, что однажды будет написана простая и ясная книга по методике коммунистического воспитания. Однако и в наши дни воспитатели продолжают ошибаться, воспитательные результаты прогнозируются неточно, а реальная технологичность проявляется только в сфере программируемого обучения.

Далее, *неклассический тип рациональности* означает, что после события реализуется один из ограниченного количества вариантов. Например, в спорте неготовность обучающегося выполнить задание способна привести и к повышению его мотивации, и к уходу из секции, причем оба исхода могут устроить тренера, не желающего тратить силы на «неперспективных» детей. Следовательно, в ретроспективном плане любое событие детерминируется, но в отличие от «классики» детерминируется нелинейно.

Наконец, *постнеклассический тип рациональности* позволяет выделять нужные результаты и предупреждать нежелательные. «Постнеклассический человек» работает с обширным полем возможных и допустимых нестрогих последствий своих действий и помещает за границы этого поля все эффекты, которые совершенно точно не должны реализоваться.

Рассмотрим в качестве примера ЕГЭ. Школьник, разумеется, не имеет понятия об итоговой сумме баллов, но конкретный перечень сдаваемых предметов подталкивает его к поступлению на конкретные факультеты и специальности неопределенных вузов, одновременно перекрывая доступ к другим направлениям подготовки. Кстати, для истории педагогики данный тип рациональности полезен тем, что он позволяет рассуждать о вероятностях, оставаясь в границах науки.

Итак, какой же из типов рациональности лучше подходит для исследования образования? Увы, педагогика не является точной наукой, а ракурс прямого – в позитивистском стиле – детерминизма уместен только по отно-

шению к педагогическим технологиям, которые заимствованы из наук, например, из кибернетики – «матери» программируемого обучения. Вариативность дает больший прогностический эффект, однако многоаспектность жизни такова, что точности, к сожалению, и здесь ждать не приходится: всегда возможны и непредусмотренные сценарии. Вследствие этого в целях анализа образования будет предпочтительным использование постнеклассического ракурса, когда мы устанавливаем неизбежные рамки флуктуаций, а не однозначные связи.

Полагаем, что образовательную практику современности целесообразно рассматривать как неравновесную динамическую систему, развитие которой предсказуемо лишь в определенных пределах. Это обусловлено сложностью информационных процессов в XXI в. и обилием педагогических влияний на личность: множественность факторов мешает точно выявить роль каждого из них. Следовательно, многоаспектность образования нашего времени должна изучаться с позиций постнеклассики, а его системность требует применения системного подхода, что позволяет предложить методологическую схему для его описания: *постнеклассическая рациональность – системный подход – система понятий*. Однако эта структура не является единственной. Вполне вероятно, что относительно простой процесс воспитания крестьянских детей в XVII в. получится однозначно описать в лексике причин и следствий.

Педагоги в отличие от философов видят в системном подходе контекст исследования, а не его предмет. Поэтому оставим за границами рассмотрения вопрос о разновидностях системного подхода и сосредоточимся лишь на том, чем он полезен педагогике. Так, интерес для ученых в сфере образования представляют как возможность исследования взаимовлияний компонентов педагогической системы, так и эмерджентные свойства, которые несводимы к простой сумме воздействий на личность всех компонентов [3]. Исходя из этого, вычленим необходимый минимум понятий для исследования и описания образования, а также наполним их системными смыслами.

От рациональности и подхода к системе понятий и ее применению

В рамках постнеклассической рациональности центральной категорией для описания образования становится *процесс*, который, согласно академику В.В. Краевскому, подчеркнувшему динамичность образовательных систем, есть смена их состояний [4]. В этом плане выделим мнение А.И. Жилиной, считавшей, что педагогическую систему надо рассматривать как процесс [5]. Это подтверждает эффективность системного подхода как методологической основы изучения процессов: каждое состояние системы тогда видится стадией процесса, связанной с конкретной *образовательной ситуацией*. Данная ситуация является условиями, где возможны возникновение события и переход процесса на новую стадию. При этом необязательность вероятного события и смены стадии процесса ассоциируется с «точками бифуркации», при этом не будем углубляться в синергетику,

термины каковой не находятся в одном ряду с общепотребительными категориями педагогики.

Опираясь на сказанное, приходим к выводу о правомерности введенного нами определения **образовательного события** как специально организованного и уникального педагогического факта, ограниченного образовательной ситуацией, но жестко не детерминированного ею и выводящего образовательный процесс за границы обыденности [6]. Отметим, что выход процесса за рамки обыденности отражает динамику ситуации, а не смену его стадии.

Однако есть и относительно неизменные условия, влияющие на процесс в целом – внешняя **среда**, обычно не слишком изменяющаяся на протяжении всех его стадий. При этом во взаимодействии среды и субъекта воздействие одного человека на среду будет меньшим, чем обратное. Кстати, полагаем, что относительная статичность среды развития процесса в значительной мере обуславливает эквивалентность образовательных систем.

В свою очередь, «человеческое начало» в предлагаемой системе понятий заключено в **пространстве**, отражающем меру и характер участия субъекта в образовании. В этой связи определим пространство как сумму возможных для конкретной личности или коллектива образовательных траекторий, одна из которых непременно реализуется. Следовательно, сопоставление процесса с траекторией движения субъекта в системе образования позволит увидеть разницу между идеальными и реальными образовательными результатами.

Опишем при помощи системы понятий абстрактную образовательную практику, изучая развитие взаимоотношений педагога и ребенка. Схема и варианты взаимоотношений основаны на сопоставлении субъектной и бессубъектной (термин А.И. Пригожина [7]) позиции человека в системе, а на графическое представление нас вдохновил известный «этический квадрат» Р.Г. Апресяна [8] (рис.).

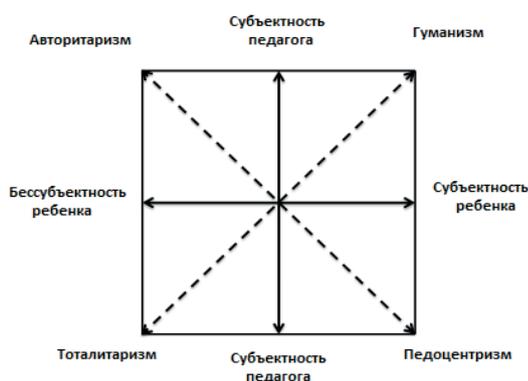


Рис. Процесс развития взаимоотношений педагога и ребенка

Пересечение линий обозначает начало образовательного процесса в среде, которая в отдельно взятый момент времени позволяет реализоваться лишь одному из «рамочных» вариантов отношений. Действительно, в любую секунду субъекты ведут себя конкретно, однако в протяженности процесса их поведение меняется. Так, педагог-гуманист может авторитарно требовать соблю-

дения техники безопасности, вступать в тоталитарные отношения, избегая личной ответственности, а при ослаблении дисциплины проявлять педоцентризм, хотя данные действия разведены в физическом времени. Увы, идеальный, линейный процесс, отмеченный на схеме пунктирными линиями, вряд ли возможен: хотя начало образования связано со **средой**, далее на него воздействует множество условий в рамках **ситуации**, задающей предпосылки для **события** с неизвестным, помимо факта изменения, исходом – вплоть до смены стадии процесса. Наконец, **пространство**, не отображенное на схеме, фиксирует включенность субъектов в процесс.

В методологии науки существует непреложный принцип, запрещающий проверять неизвестное неизвестным. Поэтому мы, предлагая новую систему понятий, апробируем ее на хорошо изученном материале «Педагогической поэмы» А.С. Макаренко [9].

Начнем с констатации того, что первые беспризорники, прибывшие в **среду** колонии для правонарушителей, ощущали свободу **педоцентризма**, не обращая внимания на педагогов. Как известно, начало **процесса** не задано: числом и физической силой «дети» превосходили воспитателей, а сама колония постепенно принимала характер «малины». Нетерпимость **ситуации** стала очевидной, и когда к заведующему впервые обратились на «ты», произошло **событие**: Антон Семёнович ударил воспитанника Задорова, не зная, что последует за этим, но не желая терпеть издевательства. В результате сменилась стадия процесса: анархистская вольница уступила место **авторитаризму**. Как писал А.С. Макаренко: «Я твердо решил, что буду диктатором, если другим методом не овладею» [9. С. 26].

Ряд дальнейших событий дал подросткам возможность более активно воздействовать на жизнь колонии, что привело к постепенной **гуманизации** отношений внутри нее. **Событием**, отметившим переход от авторитаризма к гуманизму, мы считаем суд над Буруном, судьбу которого А.С. Макаренко, измученный **ситуацией** непрерывного воровства, предложил решить самим воспитанникам: «Я привел Буруна на суд народный, первый суд в истории нашей колонии» [9. С. 39].

Следующими ситуацией и событием, оказавшими влияние на **процесс гуманизации**, назовем многообразие хозяйственных задач и развертывание отрядов. Еще раз предоставим слово А.С. Макаренко: «Сначала командиры назначались мною, но к весне я стал всё чаще собирать совещание командиров. Я быстро привык ничего важного не предпринимать без совета командиров, постепенно и назначение командиров перешло к совету» [9. С. 199–200].

Дальнейшей гуманизации способствовала **ситуация** наличия объемных и кратковременных сельскохозяйственных работ, разрешившаяся **событием** рождения сводных отрядов, позволивших избежать опасности выделения особой «командной касты» [9. С. 200]. В совокупности эти события определили процесс развития взаимоотношений как **гуманистический**, приведя колонию к «демократии общего собрания», т.е. самоуправлению. Именно сводные отряды стали, по мнению А.С. Мака-

ренко, ключевым событием, закрепившим в колонии практику субъект-субъектных отношений.

Описание стадии гуманизма показало, что событие не всегда приводит к смене стадии процесса, но самим фактом выхода за границы обыденности оно меняет образовательную ситуацию. Следовательно, можно утверждать, что ситуация влияет на будущее процесса, делая последующие события более или менее вероятными. Но ни одно событие, рассматриваемое как феномен, не предопределяет другое в рамках иного процесса. Так, сводные отряды, возникшие в учреждении А.С. Макаренко вслед за «обычными», не утвердились в пионерских лагерях с отрядным распределением детей.

Однако существование гуманистической модели в тоталитарной системе общественных отношений было явлением временным. Пока *среда*, в которой реализовывался воспитательный процесс, оставалась по сути ограниченной территорией колонии, коллектив развивался на собственных основаниях. Со временем колония интегрировалась в региональную систему образования, в результате чего данная среда серьезно расширилась. Вследствие этого отношения педагогов и детей стали частью отношений внутри иерархической структуры, стремящейся породить регламенты и надзирать за их исполнением. Первой попыткой встраивания колонии в *тоталитаризм* видится вмешательство чиновницы Брегель в процедуру суда над Ужиковым. Сам А.С. Макаренко так оценил значение этого события для взаимоотношений с «начальством»: «В октябре случилось несчастье с Аркадием Ужиковым, которое положило между мной и «ими» последнюю, непроходимую пропасть» [9. С. 609]. Уговорить коллектив простить пойманного на воровстве Ужикова у Брегель не получилось, и его наказали, но оставили в колонии, учитывая, что за него «просит Наркомпрос» [9. С. 613]. Далее траектория развития Ужикова в воспитательном *пространстве* могла быть самой различной, но он нашел в себе силы преодолеть отторжение к труду и успешно «перевоспитался».

Сущность тоталитаризма – в тотальном контроле, а постоянные попытки встроить самобытного Макаренко в общепринятую систему идеалистических и романтических подходов к воспитанию советского человека в стиле «дети – цветы жизни» создали вокруг заведующего «невыносимое организационное одиночество» [9. С. 609], сопровождаемое недоверием со стороны чиновников, отвергавших принцип иметь «как можно больше требо-

ваний к человеку, но и проявлять как можно больше уважения к нему». В конечном счете гуманистические отношения в коллективе раскритиковали «мудрецы» из числа украинских ученых, назвавших систему Макаренко «не советской» [9. С. 632]. Это стало причиной ухода педагога с должности заведующего: гениальный воспитатель не захотел отказаться от убеждений и работать по иным правилам. В этом печальном решении в последний раз проявилась категория *пространства*, определившая личный выбор Антона Семёновича, гуманиста и отнюдь не приверженца тоталитарного строя [10].

Заключение

Сделаем выводы. *Во-первых*, в результате проведенного нами теоретического исследования создана методологическая схема формирования понятийного аппарата, позволяющая повысить качество научных текстов. Ее нисходящая структура такова: тип научной рациональности – методологический подход – комплекс понятий. Применение данной схемы представляется возможным шагом к совершенствованию внутренней логики гуманитарных работ.

Во-вторых, в статье доказано, что для научного описания современного образования необходима конкретизация схемы в виде: постнеклассический тип рациональности – системный подход – система понятий. Этот вариант в достаточной мере учитывает нелинейность образовательных процессов, обеспечивая не только согласование понятий между собой, но и обоснование их выбора и смысла в зависимости от уровня развития методологии науки.

В-третьих, для увеличения достоверности исследования образования разработана система понятий, включающая такие элементы, как «процесс», «ситуация», «событие», «среда» и «пространство». Она позволила по-новому взглянуть на историю колонии А.С. Макаренко: в частности, оказалось, что увольнение педагога было спровоцировано расширением среды учреждения, повлекшим встраивание практики гуманистического воспитания в тоталитарную систему общественных отношений.

Наконец, система понятий обнаружила качество целостности, что позволяет адаптировать ее к другому методологическому подходу. Например, в ракурсе контекстного подхода среда станет контекстом процесса, а ситуация – контекстом события.

Литература

1. Стёпин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб., 2009. – С. 249–295.
2. Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. – СПб., 2007.
3. Шептуховский М.В. Системный подход и «доминанта» в образовании и педагогической науке // Исследования гуманитарных систем. – Вып. 2. Доминантность систем и ее виды. – Краснодар, 2014. – С. 97–118.

References

1. Stepin, V.S. Classics, non-classics, post non-classics: criteria of distinction. In *Post non-classics: philosophy, science, culture*. SPb., 2009, p. 249–295.
2. Tsurul'nikov, A.M. Educational system in ethno-regional and sociocultural measurements. SPb., 2007.
3. Sheptukhovskiy, M.V. System approach and "dominant" in education and pedagogical science. *Researches of humanitarian systems*, iss. 2. "Dominance of systems and its types". Krasnodar, 2014, p. 97–118.

4. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М., 2003.
5. Жилина А.И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. – 2007. – № 10–11. – С. 15–20.
6. Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. – 2015. – № 1. – С. 33–43.
7. Пригожин А.И. Современная социология организаций. – М., 1995.
8. Апресян Р.Г. Ценностные парадигмы воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – Вып. 1. – С. 89–94.
9. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Сочинения в 7 т. – Т. 1. – М., 1957.
10. Ревякина В.И. А.С. Макаренко в условиях студенческого негатива / А.С. Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике. – Нижний Новгород, 1992. – С. 43–44.
4. Kraevsky, V.V. General fundamentals of pedagogics. M., 2003.
5. Zhilina, A.I. System approach as methodology of pedagogical research. *Person and Education*, 2007, no. 10–11, p. 15–20.
6. Lobanov, V.V. Educational event as the pedagogical category. *Education and science*, 2015, no. 1, p. 33–43.
7. Prigozhin, A.I. Modern sociology of organizations. M., 1995.
8. Apresyan, R.G. Valuable paradigms of upbringing. *Tomsk State Pedagogical University bulletin*, 2008, no. 1, p. 89–94.
9. Makarenko, A.S. Pedagogical poem. *Works in 7 vols.*, vol. 1. M., 1957.
10. Revyakina, V.I. A.S. Makarenko under conditions of students' negative. In *A.S. Makarenko: heritage and modern transformations in pedagogical theory and practice*. Nizhny Novgorod, 1992, p. 43–44.

DOI <http://dx.doi.org/10.20339/AM.02-16.047>

Ю.С. ЭЗРОХ,
к. э. н., доц. кафедры банковского дела
Новосибирский государственный университет экономики и управления
e-mail: ezroh@rambler.ru

КУРАТОРСТВО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ЧТО ДЕЛАТЬ¹

На основе проведенного автором анкетирования студентов 1–2-го курсов одного из новосибирских вузов раскрываются проблемы современного кураторства. Для этого в формализованном виде исследованы мнения студентов относительно необходимости кураторства на начальных курсах обучения, функциональных обязанностей кураторов, особенностей проведения сплочения группы, пропаганды здорового образа жизни, культурного просвещения, целесообразности установления частоты проведения кураторских часов, привлечения родителей к решению студенческих проблем, совокупности личных и деловых качеств, которыми должен обладать куратор. Определены текущие оценки степени выполнения кураторами своих функциональных обязанностей. Исследованы возможности использования института тьюторства как дополнения к институту кураторства. Предложены способы реализации студенческого самоуправления и административные новации в целях повышения эффективности исполнения кураторских функций.

Ключевые слова: куратор, первокурсники, тьютор, адаптация студентов.

SYSTEM OF TUTORING AT HIGH SCHOOL: WHAT IS TO BE DONE

Yu.S. Ezrokh is cand of Economics, doc at Novosibirsk State University of Economy and Management

On the basis of questionnaire, carried out by the author among students of first and second years at one of high school of the city of Novosibirsk, elaborated are problems of modern tutoring. For that in formalized form are examined opinions of students as to necessity of tutoring on initial years of education, functional responsibilities of tutors, peculiarities in conducting unifying of group, propaganda of health way of life, cultural enlightenment, expediency of frequency of establishment of conducting tutoring hours, attraction of parents to solvation of students' problems, totality of personal and business qualities, which the tutor should be in possession. Determined are current evaluations of the level of fulfillment by tutors their functional duties. Examined are possibilities of using of institute of tutors as supplement to institute of curatorship. Also presented are means for realization of students' self-government, as well as administrative innovations with the aim of raising of effectiveness of fulfillment of tutoring functions.

Key words: curator, students of the first year, tutor, adaptation of students.

¹ Статья отражает личную позицию автора. Автор выражает благодарность проф. Г.И. Ханину, М. Елман, доц. Д.А. Фомину за поддержку, консультации и конструктивную критику, а также С.О. Карановой за помощь в обработке анкет.